

Norsk tidsskrift
for logopedi

November 2008
Årgang 54

Logo PEDEN 408

Av innholdet:

Redaktøren	3
Fra styret	4
Kartlegging av narrativ produksjon som logopedisk verktøy	5
Voksnes lese- og mestrings- kompetanse	10
Nyborgs begrepsmodeller	15
Selvbildet og taleflytvansker	18
Stammen hos småbørn, del 2	25
Referat fra ADP-konferanse	32
Referat fra Afasidagene	35
Dysleksiseminar	36
Skattekisten	37
Logopedisk tips	38
Yrkesetikk	39
Lesernes side	43



ARTIKKEL/DEBATTINNLEGG

Norsk Tidsskrift for Logopedi er åpent for ulike faglige standpunkt. Meningsyttringene som kommer frem i de ulike innleggene står dermed for forfatterens egen regning – og deles ikke automatisk av redaksjonen. Norsk Tidsskrift for Logopedi fungerer som meldingsblad for alle medlemmer av Norsk Logopedlag. Redaksjonen forbeholder seg retten til å bestemme utgivelsesdato for innlevert manuskript.

Redaksjonen er svært glad for at du vil skrive i Logopeden. Ved å følge våre praktiske/tekniske råd, sparer du redaksjonen for mye arbeid.

TEKNISKE RÅD

- 1) Artikkel med overskrifter skal skrives i Times New Roman
- 2) Det skal brukes enkel linjeavstand og normal marg
- 3) Ikke bruk bindestrek ved orddeling på slutten av en linje. Linjelengden i tidsskriftet er ikke den samme som i ditt dok.
- 4) Bruk skiftetasten kun ved markering av avsnitt. Avsnitt markeres med dobbelt linjeskift uten inntrykk

PRAKTISK RÅD

- 5) Artikkelen innledes med en hovedoverskrift. Bruk blokkbokstaver punkt 20 og fet skrift
- 6) Artiklene skal ha en forfatterpresentasjon. Presentasjonen bør si noe om faglig bakgrunn og nåværende arbeidssted. Arbeidsadresse og helst e-postadresse skal være med. Bruk 12 pkt.
- 7) Artiklene skal ha en appetittvekker på ca. 50 - 70 ord. Bruk punkt 12 og kursiv
- 8) Artiklenes overskrifter skal ikke være nummererte. I tillegg til hovedoverskriften kan det brukes overskrifter på to nivå. Første nivå under hovedoverskriften skal være i blokkbokstaver punkt 12 fet skrift. Neste nivå skal være i trykkskrift punkt 12 og fet skrift
- 9) Litteraturlisten skal skrives med etternavn på forfatter, forbokstaver til fornavn, årstall for utgivelse, tittel på trykksaken med kursivert skrift og forlag
- 10) Lengden på artikkelen skal ikke overstige 5 sider i tidsskriftet. Det kan være greit å vite at én side i bladet utgjør ca. 830 ord og 5 sider vil da utgjøre ca. 4200 ord. Dette er omtrent 7-8 sider i et vanlig word-dokument avhengig av hvor mange strekpunkter, tabeller og figurer en har. Trykkeriet justerer og ordner.
- 11) Send
 - A. Artikkel, appetittvekker og presentasjon elektronisk til redaktøren. For tiden er det signhild@tromso.online.no
 - B. Bilder og logoer lagres i JPEG, TIFF, EPS i så stor oppløsning som mulig og sendes til: e-post: signhild@tromso.online.no

FAGFELLEVRURDERING

Norsk Tidsskrift for Logopedi, Logopeden er anerkjent som vitenskapelig tidsskrift. Dette innebærer at redaksjonen har system for fagfellevurdering av vitenskapelige artikler. Fagfellevurdering avtales med den enkelte artikkelforfatter. Materiellfrist for artikler som skal gjennom fagfelle er én måned før ordinær materiellfrist.

MATERIELLFRIST OG UTGIVELSER

- 1. februar, utgis 1. mars
- 1. mai, utgis 1. juni
- 1. september, utgis 1. oktober
- 1. november, utgis 1. desember

ANNONSEPRIS PR. 01.01.2006

- 1/1 (175 x 220 mm) side - s/hv – kr. 1.500,-
 - 2/3 (175 x 145 mm - 2 sp. x 220 mm) side - s/hv – kr. 1.200
 - 1/3 (175 x 74 mm - 1 sp. x 220 mm) side - s/hv – kr. 900,-
- Fargetillegg kr. 700,-
- Regionslag i NLL betaler halv pris på annonser.

Grafisk formgiver kan være behjelpelig med utforming av annonsens utseende (faktureres separat).

Annonsekontakt: gunder.eliassen@statsped.no



Styret Leder

Ole-Andreas Holmsen
Gml Strømsvei 116
2010 Strømmen
Tlf: 926 14 691
oleandreas.nll@gmail.com

Nestleder

Gro Hartveit
Fyllingsveien 14
5161 Laksevåg
Tlf: 55 34 32 41
grohartveit.nll@gmail.com

Sekretær

Eli Tendeland
Fidjeåsen 110, leil. 104
4639 Kristiansand S
Tlf: 959 89 398
elitendeland.nll@gmail.com

Kasserer og medlemsregisteransvarlig

Randi Fosser
Anton Schjøts gate 18
0454 Oslo
lar-fo@online.no

Styremedlem

Elisabeth Berg
Kortbølgen 10, 9017 Tromsø
Tlf: 77 67 68 35
logoped.elisabeth@online.no

Varamedlemmer

Björg Tulluan Sve, Stranda
Marit Hødel, Trondheim

Organisasjonsutvalget

Leder

Marit Molund Koss
Lindebergåsen 66A
1068 Oslo
Tlf: 95916133
maritmoss.nll@gmail.com

Medlemmer

Berit Berg
Kristin Vanebo

Varamedlem

Mari Berntsen

Pedagogisk utvalg

Leder

Kari Sandvik Lund
Nordgardsveien 159
5236 Rådal
Tlf: 90535990
karisalu@online.no

Medlemmer

Aud Ellen Hushovd
Heidi Gudmundset

Varamedlem

Bodil Nordoen

Fagutvalget:

Leder: Anne - Lise Rygvold
Grindbakken 26
0764 Oslo
a.l.rygvold@isp.uio.no

Medlemmer

Monica Knoph, Oslo
Kristine Gilleberg, Lillestrøm

Varamedlem

Berit Solgaard, Kragerø

Yrkesetisk råd

Leder

Erik Reichmann
Knattenvegen 7 A
2005 Rælingen
Tlf: 996 21 60
crc@freewave.cc

Medlemmer

Astrid Granhus, Trondheim
Ingjerd Haukeland, Fyllingsdalen

Varamedlem

Jorun Hoier, Tromsø

Utvalg for privatpraktiserende logopeder

Leder

Ole Petter Andersen
Marikosveien 20
1715 Yven
Tlf: 918 87 572
opa@halden.net

Medlemmer

Berit Solgaard, Kragerø
Katrine Kvisgaard
Gry Sandland

Redaksjonsutvalg for Norsk Tidsskrift for Logopedi

Redaktør

Signhild Skogdal
Nordpolveien 62
9013 Tromsø
Tlf: 928 67 932.
signhild@tromso.online.no

Medlemmer

Lisa Baal, Alta
Ingvild Røste, Oslo

Salgsrepresentant

Marit Strømsnes
Askv. 139, 5306 Erdal
Tlf: 56140237
mstroms@live.no

Valgkomité

Leder

Toril Toft

Medlemmer

Kari Mette Gjertsen
Marit Terkelsen

Norsk Tidsskrift for Logopedi. Fagblad for medlemmer av Norsk Logopedlag. Tidsskriftet har fire utgivelser pr. år, og sendes til alle medlemmer av Norsk Logopedlag. Bladet er godkjent som vitenskapelig tidsskrift.

Redaktør: Signhild Skogdal. Nordpolvn. 62, 9013 Tromsø • Tlf. 92867932 - signhild@tromso.online.no

Red.medl/annonser: Lisa Baal – Tlf. 911 78 201 – lisabaal@hotmail.com
Red.medl.: Ingvild Røste – Tlf. 22 25 58 81 – ingvildroste@hotmail.com

Norsk Logopedlags web-side: www.norsk-logopedlag.no
Web-ansvarlig: Gro Hartveit grohartveit.nll@gmail.com

Grafisk formgiver/Trykk: Lura Trykkeri AS

Forside: Harry Welten

Forsidefoto: Ketil Born/Samfoto

ISSN: 0332-7256

Logopedi må styrkes og utvikles, på klinisk og forskningsmessig nivå

Som leder Holmsen har nevnt i flere fora; 40 % (480) av landets logopeder pensjoneres de nærmeste 5 årene. Dette krever rask handling på flere plan!

Norsk Logopedlag (NLL) arbeider iherdig for kvalitetsheving og synliggjøring av faget, bl.a. i forhold til utdanning, kursvirksomhet, lovhomejling, autorisasjon og spesialiseringsordninger. Alle områdene bidrar til å gi logopediske tjenester til de som trenger det og sikre kvaliteten i logopedisk praksis. Selv om NLL har mange ”jern i ilden” og stor innflytelse på viktige arena, er norsk logopedi avhengig av andre instanser. Universitet og kompetansesentra er avgjørende ”leverandører” for hvordan logopedfaget utvikler seg.

Faget logopedi er nå på masternivå - et viktig skritt i retning autorisasjon og beskyttet tittel. En av Norges mest erfarne logopeder Erik Evang, uttrykker skepsis til for tidlig spesialisering og manglende allmennlogopediske kunnskaper og ferdigheter. Vi bør vel si ”ja takk, begge deler”. Ut i fra dette er det viktig at NLL deltar i utforming av logopediske utdanninger, så langt innflytelsen rekke.

Hvilke valg blir gjort i forhold til hva som prioriteres i utdanningene? Ligger NLLs faglige standarder til grunn, som igjen bygger på CPLOLs definerte logopediske fagområder? Hvordan påvirker Opplæringsloven og helselovgivningen profil og prioriteringer i logopedutdanningen? Dekker utdanningene i Bergen og Oslo hele det logopediske felt?

Med masternivå må man regne med at noen logopeder velger å studere videre på doktorgradsnivå og til slutt bli forskere innen logopedi. Hva gjør universitetene i forhold til dette? Blir det utlyst stipendiater på logopediske emner? Det er ”in” å danne forsker-team på et overordnet tema innen fagfeltet, for deretter å bestemme ulike forskningsprosjekt innen valgte tema. En fare

med denne organiseringa kan være at lav-frekvente fagområder med liten internasjonal målgruppe faller utenfor og blir uinteressant som forskningstema. Kanskje blir emner som dysartri, dysfagi, alternativ og supplerende kommunikasjon valgt bort i kampen om forskningsmidlene? Dette er også forhold som bør drøftes på NLLs utdanningskonferanser.

Redaksjonen presenterer i dette nummeret en ny spalte som vi har valgt å kalle ”Skattekosten”. I denne spalten har vi intervjuet logopeder med ekstra lang logopedisk praksis. Hensikten er å ta vare på ”gode hjul” som den enkelte logoped vet har gitt god behandlingseffekt. Kanskje kan Logopedisk tips og Skattekosten danne grunnlag for bok om logopedisk praksis?

De to første artiklene i desembernummeret er resultat av masterprosjekt i logopedi og spesialpedagogikk. Jannicke Karlsen er først ut med artikkelen ”Kartlegging av narrativ produksjon som logopedisk verktøy”. Narrativ produksjon viser evnen til å fortelle en historie. Flere forskere mener at narrativ produksjon er god prediktor for språklig nivå hos barn og ungdom. Eksempler og klargjøring av struktur i narrativ gjør at dette er et verktøy logopeder kan ta i bruk straks.

Geir Thrana har skrevet en artikkel med tittelen ”Voksnes lese- og mestringskompetanse” og bygger på masteroppgaven ”Tilbake til jobb – eller?”. Thrana har målt effekten av intensive lesekurs for voksne i attføring. Resultatene viser bl.a. at kursdeltakerne har fått bedre tro på egne ferdigheter og muligheter.

I neste artikkel beskriver Andreas Hansen litt av sitt omfattende arbeid med Magne Nyborgs BU-modell; systematisk begrepsundervisning. Hansen har både tatt doktorgrad på temaet og utviklet prosjekt for gjennomføring av modellen i barnehager og skoler.

Balsfjord kommune i Troms har utviklet en kommunal plan for BU.



Spesialpsykolog/Dr. Psychol. Sonja Ofte ved Statped Vest har skrevet artikkelen ”Selvbildet og taleflytvansker”. Ofte drøfter hvordan stamming virker inn på psykiske og sosiale forhold. Leserne blir også utfordret på logopedisk begrepsbruk som ”indre stamming” og Isfjell-analogien.

Hans Månsson følger opp sin artikkel om stamming fra oktobernummeret og beskriver flere case i forhold til tidligere presenterte prediktorer for stammings utvikling og eventuelle opphør. Et viktig poeng for Månsson er at kompleksiteten ved stamminga hos den enkelte person er så stor at man i liten grad kan generalisere og benytte ferdige behandlingsprogram.

I artikkelen ”Pustrytmisk fonasjon” forklarer Åse Ørsted sammenhengen mellom psyke, pust og fonasjon, og dens betydning for god stemmeproduksjon. Dette er prinsipper for Coblensers metode. Ørsted har lang erfaring med metoden (se også omtale og beskrivelser i Logopeden nr 2/08) og holder kurs bl.a. i Danmark og Norge.

Høsten har bydd på mange interessante kurs. Ikke alle har anledning til å delta på kurs, men referatene viser hovedpunkter fra kursene og kan motivere logopeder og arbeidsgivere til økt kursdeltakelse.

Takk for alle bidrag til Logopeden i 2008!

Signbild Skogdal

Kjære logopeder



Det sies at tiden går forttere ettersom en blir eldre. Jeg synes jeg akkurat har skrevet mitt kvartalsvise bidrag til julenummeret 2007. Men så er det altså snart julen 2008. Fremdeles i det sekstiende år. Men altså snart i det sekstiførste.

Lagets evige kamp, ref. vår historie i å etterleve vår formålsparagraf, går videre. Jeg tenker på § 1. Styret ser med stor glede at flere av lokallagene tar opp dette som eget punkt på årsmøtene. Vår kamp for logopedien har vært og er historisk betinget. Vi henvender oss, som vi alltid har gjort, til to departementer. Vi forholder oss til våre to kjøler. Vi understreker for politikerne at vi må ha lovverk i begge departementer som logopeder kan leve etter og våre brukere kan ha glede av uansett hvor de befinner seg i sitt livsløp.

Så omfattende er vårt fagfelt at det er ment å skulle favne alle de logopediske spesialiteter gjennom hele livet for alle våre brukere. Vi kan derfor ikke, som vi heller aldri har kunnet, isolere oss til en samarbeidspartner, eller om vi vil ett departement, og med det kanskje ekskludere store brukergrupper. Det ville være å svikte disse gruppene, og på godt norsk skyte seg i det logopediske benet. Ingen ville dermed ha fordel av en slik ett-departement tenkning.

Det som imidlertid historien gang på gang viser oss er at det er helsedepartementet som har tatt best i mot oss som fagprofesjon. Utdannings- eller kunnskapsdepartementet viser dessverre liten interesse for oss som faggruppe. De velger å se på oss som en del av det spesialpedagogiske tilbudet på lik linje med alle andre spesialpedagoggrupper. De vil ansette oss i spesialpedagogstillinger ikke i særskilte logopedstillinger.

Årsaken til dette er ikke å finne i NLLs manglende engasjement mot Kunnskapsdepartementet. Det er bare å gå i arkivet og bla gjennom seksti år med historie om møter i, og brev skrevet til begge departement for å stadfeste at kommunikasjonen har gått i begge retninger. Men det var det med svarene da. Helse har tatt oss på alvor som logopeder, de opprettet til og med en RTV-avtale for å kompensere for grupper som soleklart falt utenom skoleverkets gjeldende lovverk. Et sikkerhetsnett er dette kalt av våre historieskrivere. Ikke en ordning som skulle sabotere opplæringsloven, ikke en lovgivning som skulle gi kommunene en sovepute, eller grunn til å fraskrive seg et ansvar. Nei en sikkerhet for at brukerne skulle få den terapien de trengte. Det å kunne kommunisere, bruke språklig mangfold, rett og slett prate sammen. Kunne si at

jeg er glad i deg, eller jeg er dritt lei deg, ble sett på som en menneskerett, noe departementet ville sikre alle brukere rett til uansett alder og bosted.

Bosted har også noe spesielt over seg i vårt langstrakte land. All erfaring har lært oss at av de over 430 kommuner er det svært mange forskjellige måter å tolke lovverk, eller yte logopedi til brukerne på. Derfor må vi garantert ha forskjellige lovhjemlinger som kan dekke mangfoldet i behov, igjen til brukernes beste. Noen steder vil en tilknytning til skole eller PPT være det naturlige, andre steder vil tilknytningen naturlig være til en helseinstitusjon, og endelig noen steder vil private tjenester dekke behovet enten betalt over kommunebudsjettet eller via RTV-avtalen.

Det burde ikke være vanskeligere enn det. Alle ordninger bør være fullgode og dekkende for den enkeltes behov, ingen ordning over- eller underordnet den annen, derimot fullstendig likestilt til logopeders og brukeres beste.

Med dette budskap vil jeg kommunisere et ønske til dere alle om en god og fredelig Jul 2008!

Ole-Andreas

KARTLEGGING AV NARRATIV PRODUKSJON SOM LOGOPEDISK VERKTØY

Til tross for at språk best observeres i bruk og har liten funksjon når det ikke brukes, foregår mye av forskningen på språk og språktilegnelse på ord, frase, eller setningsnivå (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001). Men språket består av mer enn det. Vi bruker språket til å delta i forskjellige sosiale sammenhenger, dialoger, lengre monologer og ved historiefortelling, det vil si i narrativ produksjon. Når vi produserer narrativer må vi dra inn annen viten enn den vi har om språkets form. Vi må også støtte oss til pragmatikkens regler, som ofte ikke er like konkrete som språkssystemets. Dette gjør narrativ produksjon til et meget interessant felt, samtidig som en kartlegging kan by på utfordringer siden det er vanskeligere å måle enn en del andre områder av språklig produksjon.

Når man bruker kartleggingsmaterieell for å måle narrative ferdigheter sitter man igjen et stort datamateriale. Det gjør at man selektivt kan gå inn og se kvalitativt eller kvantitativt på de delene av et barns språk man ønsker mer informasjon om. Dette medfører at man kan få mer informasjon enn ved bruk av en mer formell, språklig test. Ved bruk av en narrativ test kan vi for eksempel få informasjon som utdyper og forklarer andre testresultater, eller vi kan få ideer om hvilke andre språklige eller kognitive områder vi bør undersøke nærmere. Materialet kan også brukes til å beskrive andre sider av et barns språk, som grammatiske ferdigheter. Den informasjonen man får om et barns språk gjennom et narrativ kan gi et mer utfyllende bilde av barnets språklige nivå fordi sjangeren fordrer en ramme omkring testingen som i høyere grad ligner en virkelig situasjon enn for eksempel en grammatisk test.

Det muntlige narrative er en monolog eller en muntlig tekst der taleren har kommunikasjonsansvaret (Hagtvet 2004). Å produsere narrativer er med andre ord en større og mer ansvarstung oppgave enn det å delta i en dialog. Når vi deltar i en samtale eller lytter til et narrativ, reagerer vi ikke på hver ytring isolert, men vi bygger opp en representasjon av situasjoner, hendelser og objekter og forholdet mellom disse (Bishop 1999). Det å skape muntlige narrativer gir barnet en slags muntlig øvelse til de utfordringene som venter barnet i skriftlig fremstilling. Det å motivere og forfølge et tema, å skape språklig helhet, struktur og sammenheng i historien er elementer som

benyttes både i muntlige og skriftlige fortellinger (Hagtvet 2004). Dette gjør kartlegging av narrativ produksjon interessant også i forbindelse med lese- og skriveutvikling. Pragmatikk, beskriver hvordan vi bruker språk i forskjellige situasjoner, samt hvordan måten vi velger å bruke språket påvirker den videre kommunikasjonen. Pragmatikk vil alltid være tilstede i et narrativ fordi narrativ produksjon er en måte å bruke språk på. Det er kulturelle regler som er bestemmende for hvordan vi bruker språket i ulike situasjoner og situasjonen vil alltid påvirke hvordan et narrativ blir fremført. Vi benytter altså pragmatiske virkemidler sammen med lingvistiske i produksjon av narrativer.

Hva er et narrativ?

Narrativet er synonymt med det vi kaller en fortelling. Den enkleste formen for narrativ er en tekst som beskriver en enkel sammenbindig av hendelser. Denne sammenbindingen gjøres mer avansert ved at den organiseres i forhold til temporalitet (tid) og kausalitet (årsaksforhold). Et narrativ er således ofte beskrevet som en tekst som viser til minst to hendelser organisert etter en tidslinje. Videre må en narrativ tekst ha en sammenheng. Denne sammenhengens kalles ofte koherens og kohesjon. Koherens referer til den underliggende semantiske sammenheng. En fortelling er bygd opp etter et narrativt skjema med en innledning, en komplikasjon og en avslutning. Det er dette skjemaet den semantiske sammenheng og koherensen referer til. Kohesjon er den eksplisitt markerte sammenheng. Vi benytter oss av forskjellige redskaper for å



Jannicke Karlsen

Logoped MNLL. Har bachelorgrad i logopedi fra Odense, DK, og master i logopedi fra UiO, vår 2008. Jobber som vitenskapelig assistent ved ISP, UiO. Artikkelen bygger på mastergradsprosjektet: Narrativ produksjon hos fireåringer (Karlsen 2008).
E-post: jannicke.karlsen@isp.uio.no

skape kohesjon i historien. Dette kan være pronomen og adverb med en tilbakevisende funksjon.

1. *Det var en gang en rampete buss¹*
2. *Også rømte han.*

I den første ytringen presenteres bussen. I den andre ytringen viser pronomenet *han* tilbake til *bussen*, som allerede er introdusert. Bruk av slike referanser skaper sammenheng eller kohesjon i historien, samtidig som de refererer til en form for sosial interaksjon. Med andre ord har refereringen et sosialt mål i seg selv, nemlig å oppnå felleskap (Bruner 1983). Koherensen blir beskrevet gjennom historiens globale struktur, som består av (Vagle, Sandvig og Svennevik 1993):

- 1) Orientering, hvor lytteren får informasjon om konteksten som handlingen foregår i.
- 2) Komplikasjon, hvor det skjer noe som gjør handlingen verdt å fortelle, det vil si en spenning eller en konflikt.
- 3) Evaluering, som avdekker fortellerens holdning
- 4) Løsningen på komplikasjonene
- 5) Avlutning, som ofte er oppsummerende

Disse fem punktene beskriver narrativets sjangerstruktur, altså hva som skiller narrative fra andre tekstsjangere. Enkelte

¹ Alle eksemplene i oppgaven er uttenkt for å illustrere et poeng. De er altså ikke hentet fra virkelige barn, men det er tilstrebt å gjøre eksemplene realistiske.

av delene i skjemaet er mer relevante for sjangeren enn andre. Evalueringsdelen i narrativet vektlegges i varierende grad. Noen ser evalueringen som uten betydning, mens den av andre regner den som essensiell i oppbygningen av et narrativ (Labov og Waletzky 1967, Peterson & McCabe 1983). Avslutningen brukes sjeldnere enn de andre komponentene, men komplikasjonene må imidlertid alltid være tilstede i et narrativ, ofte sammen med løsningen. Det narrative sjangerskjemaet skiller seg fra det enkelte narrativs makrostruktur, som referer til en histories semantiske innhold (Vagle, Sandvig og Svennevik 1993).

Narrativer og språklige ferdigheter

Det finnes studier som viser en sterk sammenheng mellom resultater fra narrativ kartlegging og senere språklig nivå. En av årsakene til det kan være at et visst nivå av språklige ferdigheter nødvendigvis må være tilstede i narrativ produksjon. En av de mest grunnleggende ferdighetene i all språklig produksjon, også i narrativer, er å kunne gjøre nytte av språkets fonetiske system. Det vil si at man må kunne produsere lydene i det enkelte språk slik at ordene blir gjenkjennelige for lytteren. Ord må kunne boyes og organisere i setninger (morfologi og syntaks), og det er nødvendig med en viss kjennskap til ord og uttrykks betydning (semantikk).

Narrativ produksjon har blant annet vist seg som det kartleggingsverktøyet som alene best predikerer språklig nivå (Bishop og Edmundsen 1987). I en undersøkelse ble barn testet med et utvalg av språktester når de var fire år. Ved retesting når barna var fem år og seks måneder gamle, viste det seg at resultatene fra den narrative kartleggingen predikerte språklig nivå hos 83 % av barna. En oppfølgingsundersøkelse utført når barna var femten år viste at mange av barna som hadde språkvansker ved fem års alder også hadde det når de var femten (Stothard et al. 1998). Dette viser at narrativ kompetanse har sterk sammenheng med generell språklig kompetanse og at narrativ kartlegging kan predikere språklig nivå.

Narrativ produksjon kan gi informasjon om forskjellige aspekter ved språket. Det mest vanlige er å beregne et mål for gjennomsnittelige setningslengde, informasjonsinnhold og/eller grammatisk kompleksitet.

Grammatisk kompleksitet blir ofte målt gjennom antall bisetninger i barnets narrativ. Ved å undersøke dette får vi et bilde av barnets evne til å benytte et komplekst språk med et hierarki av setninger.

Hvor mye informasjon barnet har med i et narrativ gir et bilde av barnets semantiske forståelse, samt hvordan barnet evner å uttrykke sine tanker og sin forståelse av et hendelsesforløp. Forholdet mellom semantikk og pragmatikk er tett, fordi semantikken blir påvirket av pragmatikken. En ytrings betydning blir påvirket av den situasjonen den ytres i, og ord kan ha forskjellig betydning uti fra hvilken kontekst de opptrer i. "Katten", som vi i utgangspunktet vil tenke er et konkret ord med en klar definisjon, kan ha flere betydninger. Det kan for eksempel være en generell betegnelse for et pattedyr som jakter mus, det kan bety Mons som ligger og soler seg i vinduskarmen eller det kan vise til et annet dyr av kattefamilien som eksempelvis en løve. Alt avhengig av hvilken situasjon det ytres i.

Narrativer og pragmatikk

Selv om narrativ kompetanse skiller seg fra pragmatisk kompetanse ved at narrativer er mer strukturerte, er det allikevel noen likhetstrekk som gjør det mulig å se en sammenheng mellom kompetansen på de to områdene (Botting 2002). Utviklingen av narrative ferdigheter ser ut til å være en del av barnets voksende kommunikative kompetanse (Bamberg 1987). I narrativet finner vi en del pragmatiske elementer. Når det gjelder muntlige narrativer er forholdet mellom sender og mottaker synligere enn ved skriftlige, og man kan lettere se påvirkningen forholdet kan ha på utforming og innhold. Selv ved skriftlige narrativer vil man ha en tenkt lytter eller leser som mål, slik at pragmatikken alltid vil være tilstede.

Når vi bruker temporale virkemidler (tidsbøying av verb, tidskonjunksjoner og lignende), referanser (pronomen, adverb) og andre påpekende elementer i narrativet gjør vi bruk av pragmatiske mekanismer. Bamberg (1987) beskriver at i produksjon av narrativer vil de lingvistiske ferdighetene ofte være inkludert i de pragmatiske. Han hevder at vi bruker det vi vet om diskursmessige sammenhenger, sammen med våre leksikalske ferdigheter, ved produksjon av

narrativer. Bishop & Norbury (2003) hevder at det er refereringen som har det sterkeste båndet til pragmatikk i narrativet. Innenfor narrativ produksjon er det altså vanskelig å skille lingvistiske evner fra barnets kommunikative og kognitive ferdigheter. Til tross for dette er det studier som viser at narrative ferdigheter hos eldre barn med språkvansker i høyere grad reflekterer deres språklige enn pragmatiske nivå (Bishop & Norbury 2003).

Narrativ produksjon kan ikke støtte seg til ekstralingvistisk kontekst slik som dialogen kan, noe som gjør det vanskeligere å fortelle en historie enn å delta i en samtale (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001). Når vi snakker med hverandre kan vi høre på samtalepartnerens tonefall, se ansiktsuttrykk eller hente informasjon fra de fysiske omgivelsene, noe som kan gjøre det lettere å følge med. Det vil si at vi kan bruke deler av vår kommunikative kompetanse til å forstå og bli forstått av samtalepartneren. Narrative ferdigheter og kommunikativ kompetanse er altså ikke det samme, selv om det finnes forbindelser mellom de to.

Utvikling av narrative ferdigheter.

For å utvikle språk må barnet ha kjennskap til hvilke lyder, ord, betydninger og konstruksjoner de skal bruke hvor og når, samt hvordan de skal integrere språket med andre typer kommunikasjon (Clark 2003). Barns narrative ferdigheter utvikles i samsvar med deres evne til å uttrykke seg språklig. I tre- til fireårsalderen begynner en forståelse for den narrative strukturen å falle på plass. Grunnen til at det skjer på det tidspunktet er sannsynligvis at i denne perioden begynner barnet å mestre de øvrige komponentene i språket. Når barn er omkring fire år har de som regel et relativt stort ordforråd, de mestrer de fleste lydene i det norske språk og setningsbygningen begynner å falle på plass (Hagtvædt 2004). Når den første fasen i språkutviklingen er slutt kan barnet begynne å bruke språket mer situasjonsavhengig og nyansere den språklige ferdighet og kunnskap det allerede har (ibid.). Dette gjør at de kan konsentrere seg om mer kompleks språkbruk, for eksempel produksjon av narrativer.

Treåringer som forteller historier, konsentrerer seg om høydepunkter i handlingsforløpet og har en lik sammenheng

mellom elementene (Hagtvatn 2004). En lik sammenheng vil si at to fraser som blir bundet sammen, ikke blir satt i forhold til hverandre ved bruk av temporale- eller kausale markører, men bundet sammen slik at de vektas likt, noe som kun kan gjøres med sammenbindingen ”og”. Det vil si at treåringer benytter en meget primitiv form for narrativ oppbygging. Fireåringer begynner å knytte tidsmessige bånd mellom elementene i historien, det vil si at det ser ut til at de begynner å få en forståelse for det temporale forholdet mellom hendelser. Innen barnet er fem år har det utviklet en normal makrobevissthet i forhold til strukturen i historien (ibid.). Det vil si at det har med en innledning, de sentrale handlingselementene og en avslutning. Yngre barn mangler ofte denne makrostrukturen. Wigglesworth (1997) fant at fireåringer ikke viser noen klar strategi for referering, men i hovedsak benyttet pronomen, selv om de ikke var konsekvente i forhold til hvem de refererte til.

3. *Bussen og toget kjørte om kapp*
4. *Så kjørte den inn i tunnelen*
5. *Så måtte den fortsette alene.*

I eksempelet beskrives det at toget og bussen kjører om kapp. I den opprinnelige historien blir bussen alene fordi toget kjører inn i en tunnel. I eksempelet presiseres det imidlertid ikke hvem som kjører inn i en tunnel og hvem som blir alene. En slik referering, der det er uklart hvem det refereres til kan gjøre det vanskelig å følge med i historien. Hagtvatn (2004) hevder at barn i treårsalderen bruker både substantiver og pronomen i tilbakevisende funksjon, men ikke konsekvent. Videre sier hun at dette ser ut til å være problematisk for barn helt opp i ni års alder.

Andre hevder at tre- og fireåringer ofte benytter en full subjektsfrase som for eksempel ”den lille gutten”, fremfor å bruke personlig pronomen, noe eldre barn ofte benytter seg av i høyere grad (Clark 2003). Til tross for at det er forskjeller i ulike språks grammatiske og semantiske kompleksitet, sier Clark (2003) at barn vil lære seg bruk av pronomen og motsetningsfulle tempusformer på omtrent samme tid. Undersøkelser viser at i fireårsalderen begynner barn å kunne gjennomskue karakterenes mentale mål og i femårsalderen ser det ut til

at mange forstår dette på samme nivå som voksne (O'Neill og Shultis 2007). Resultater som dette understreker at det skjer mye mot utvikling av et høyere abstraksjonsnivå i narrativ produksjon når barnet er fire år gammelt. Videre er fire år gamle barn i stand til å skille mellom bilder som viser beskrivelser av hendelser, og bilder som viser historier med en problemløsningssekvens, og i forbindelse med det siste viser de en noe mer kompleks språkbruk (Hudson og Saphiro 1989). Dette samsvarer med resultater som viser at barn har en gjennomsnittlig lengre ytringslengde ved friere narrative oppgaver (Botting 2002). Det er også i barnets fjerde år at de begynner å utvikle en bedre global organisering i sine historier (Bamberg 1987).

Peterson & McCabe (1977, 1983) mener at barn utvikler seg fra noe de kaller ”leapfrogging”, som vil si å hoppe fra en hendelse til en annen mens de utelater hovedelementer, noe som gjør det vanskelig for lytteren å få et inntrykk av tidslinjen. Deretter begynner de å produsere historier som slutter ved hovedpoenget og til sist til historier med en mer klassisk narrativ struktur. Undersøkelser viste at de fleste tre- til fireåringer befinner seg på ”leapfrogging” stadiet i den narrative utviklingen, mens noen befinner seg på et lavere nivå, hvor narrative er enda kortere og mer uorganiserte. Kronologiske narrativer, der temporaliteten var tydelig, blir også fortalt av barn i fireårsalderen (ibid.). Dette viser at det er store forskjeller i nivå av narrativ produksjon hos fireåringer. Peterson & McCabe (1983) har også undersøkt hvilke narrative elementer fireåringer tok med i fortellingen. Alle barna hadde med en form for orientering, noe som kan tyde på at de er bevisste om behovet for å etablere en kontekst. Det var også en stor grad av evaluerende utsagn.

Berman og Slobin (1994) undersøkte narrativers globale struktur og fant at fireåringer hadde en klar struktur i sine historier. Hos femåringene presenterte de fleste en innledning, mens de i varierende grad strukturerte resten av historien. Ved ni års alder skilte barna seg fortsatt fra voksne når det gjaldt å skape en avslutning på historien. Narrativ produksjon er komplekst og krever en integrering av både språklige og

kognitive ferdigheter. For å kartlegge den narrative produksjonen finnes det flere muligheter.

Kartlegging av narrativ produksjon

Ifølge Karmiloff & Karmiloff-Smith (2001) kan barn fra tre års alder oppmuntres til å produsere narrativer om de får:

- 1) Fortelle noe som har skjedd på skolen, i ferier eller lignende.
- 2) Gjenfortelle et kjent eventyr.
- 3) Gjenfortelle en historie som en voksen forteller først.
- 4) Gi barnet hovedelementene i en historie (karakterer og setting) og be barnet fortelle resten av historien.
- 5) Fortelle en historie basert på en bildeserie.

Alternativene som er nevnt ovenfor har fordeler og ulemper.

Fordelen ved bruk av bildebok-narrativer er at mange barn er vant til formen, fordi de pleier å lese bildebøker sammen med foreldrene. Man kan velge en av de andre formene beskrevet ovenfor, men da mister man den visuelle støtten. To av hovedgrunnene til at bildeserier ofte brukes fremfor spontantale når barns narrative ferdigheter skal kartlegges, er at vi ønsker å kunne sammenligne data fra forskjellige barn og å kunne sammenligne et barns ferdigheter over tid (Bamberg 1987). Med en bildeserie som utgangspunkt kan logopedier tilføre en større grad av systematikk i arbeidet med å analysere spontant eller semispontant språk hos barn (Skov 2005). Analyser av spontantale er veldig tidkrevende i tillegg til at sammenligningsgrunnlaget blir tynt. Spontantale kan variere i både kompleksitet, omfang og tematikk, noe som kan vanskeliggjøre en sammenligning. Ved å bruke en bildeserie kan vi, på en systematisk måte, få flere forskjellige typer informasjon samtidig. Vi kan få dypere kunnskap om barnets ferdigheter til å strukturere en fortelling, nivået for handlingsbeskrivelse, barnets generelle kognisjon og den gjennomsnittlige setningslengden (ibid.).

Helt konkret finnes det flere muligheter for å måle barns narrative produksjon. Problemet er at det ikke finnes noen narrativ test som er standardisert på norsk, noe som gjør det vanskelig å vurdere hvor et barns narra-

tive nivå ligger i forhold til en normalfordeling. I det følgende vil jeg presentere de tre mest brukte måtene å kartlegge narrativ produksjon. Verken Busshistorien eller Frog, where are you er oversatt til norsk, men de er begge utprøvd til forskningsmål.

Busshistorien (Renfrew 1997) handler om en rampete buss. Det er en enkel historie med tilhørende enkle fargebilder. Barna får en språklig og narrativ modell, fordi testleder forteller historien først. Fortellingen har tolv bilder som skal støtte historien.

Busshistorien stiller krav til hukommelsen, siden det er en gjenfortellingsoppgave. Dette kravet forminskes ved at det er bildestøtte til historien, men det er fortsatt til stede. Fordelen med Busshistorien er at den har et skåringsskjema, noe som gjør beregning av barns narrative produksjon enklere. Busshistorien skåres etter gjennomsnittelig setningslengde, informasjonsinnhold og antall bisetninger.

Frog, where are you?² av Mercer Mayer fra 1969 (Wigglesworth 1997) er en narrativ oppgave der barnet skal fortelle en historie til bilder som beskriver en frosk som rømmer fra en gutt og hunden hans. Mens de leter etter frosken møter de forskjellige dyr og opplever mye, til de til sist finner frosken og familien hans. Denne historien har en mer kompleks makrostruktur enn Busshistorien, og har flere aktører. Barnet får ikke høre en historie først, men skal fortelle historien ut i fra de 24 bildene. Det vil si at denne historien i mindre grad setter krav til hukommelsen, men setter desto høyere krav til barnets evne til å skape narrativ struktur og organisering. Froskehistorien er mye brukt i tidligere forskning på flere forskjellige språk med barn fra fireårsalderen og oppover, og det er derfor et bredt grunnlag for sammenligning (Berman & Slobin 1994, Botting 2002, Bamberg 1987, Bishop & Norbury 2003, Wigglesworth 1997).

Personlige opplevelser er en tredje måte å måle narrative ferdigheter på. Man kan spørre om barnet kan fortelle om en opplevelse eller hendelse, en dag i barnehagen eller lignende. Dette stiller enda større krav til barnets ferdigheter i forhold til å skape struktur, fordi barnet ikke har noen støtte fra bilder eller fra en tidligere hørt historie. Det negative med denne måten å undersøke

narrative ferdigheter på er at det er vanskelig å sammenligne forskjellige barn og det er vanskelig å sammenligne et barns utvikling, da personlige narrativer i høy grad vil være forskjellige (Bamberg 1987, Skov 2001).

Oppsummerende kan det sies at ved å bruke personlige narrativer for å kartlegge barns narrative produksjon vil man få det mest riktige bilde av de narrative ferdighetene. Denne typen narrativer er imidlertid vanskelig å sammenligne med andre narrativer. Ved å benytte bildeserier vil bildene konkretisere historien og skape en "her og nå" status, slik at ganske unge barn kan delta (Bamberg 1987). Dette kan også oppmuntre barnet til å produsere lengre setninger. Bishop and Norbury (2003) hevder at ved å oppmuntre et barn til å produsere og organisere et narrativ uten en voksen modell, vil vi skape et mer realistisk bilde av barnets evne til planlegging og dets ekspressive språklige nivå. Dette gjør Froskehistorien i større grad enn Busshistorien, da denne ikke er basert på gjenfortelling. Bishop og Norbury har også laget et skåringsskjema for informasjon til Froskehistorien, tilsvarende det i Busshistorien. På bakgrunn av dette viser Froskehistorien seg som en oppgave hvor barna har mer frihet i forhold til hvordan de vil uttrykke seg. Dette kan tyde på at Froskehistorien måler narrative ferdigheter bedre enn det Busshistorien gjør, mye på grunn av de krav Busshistoriens stiller til hukommelsen.

Til tross for argumentasjonen ovenfor har Busshistorien vist seg å ha gode prediktive verdier (Bishop & Edmundson 1987, Stothard et al. 1995, Pankratz et al. 2007). Den språklige modellen gjør at det ikke stilles like store krav til barna i form av egen produksjon, noe som kan passe for yngre barn og barn som har språklige vansker. Det er færre bilder i Busshistorien enn i Froskehistorien og disse er fargelagte, noe ikke froskebildene er. Med en normering av testene, ville sammenligning i mye høyere grad vært mulig, og ved å kunne sammenligne med en normalfordeling, vil det umiddelbart etter skåring være tydelig om barnet ligger innefor en normalvariasjon eller i faresonen for språkvansker.

Botting (2002) har undersøkt narrativ produksjon hos åtte år gamle barn med språkvansker med både Busshistorien og

Froskehistorien. Hun fant at i gjenfortelling av Busshistorien produserte barna kortere gjennomsnittlig utrykslengde enn med Froskehistorien. En grunn til det kan være at barn påvirkes av hva de allerede har hørt. Det så imidlertid ut til at det var en sammenheng mellom historiene, slik at jo bedre barna kunne gjenfortelle Busshistorien, jo færre feil hadde de gjennom Froskehistorien. Dette viser at til tross for forskjellene i de to testene, har de en viss sammenheng.

Et alternativ, hvis man ønsker et bilde av et barns narrative produksjon er å la Froskehistorien og Busshistorien supplere hverandre, da de måler litt forskjellige sider ved den narrative produksjon. Ved å bruke to narrative testredskaper vil man få et sikrere bilde av barnets narrative nivå.

Narrativer som mål på språklig nivå

De fleste barn lærer å snakke uten store problemer, men ikke alle. Antallet barn med språkvansker varierer mye, noe som gjør det vanskelig å skille mellom førskolebarn med språkvansker og de med en litt sen språkutviklingen blant førskolebarn. Bishop og Edmundson (1987) viste gjennom sin forskning at narrativ produksjon var det som alene best predikerte språklig nivå, både ved fem og femten års alder (Stothard et al. 1998). Andre studier støtter disse resultatene og viser at narrativens prediktive verdi er høyere enn de diagnostiske. Pankratz med kollegaer (2007) undersøkte dette og fant at spesielt setningslengde viste seg å være en god prediktor for språklig nivå tre år senere. I den samme studien fant de i samsvar med tidligere studier (Bishop & Edmundson 1987, Stothard et al. 1998) at narrativens diagnostiske verdi ikke var like høy, da det var vanskelig å skille barn med spesifikke språkvansker, typisk utviklede barn og minoritetsspråklige barn. Årsaken til narrativens prediktive verdi kan være at de tapper flere områder av språket. Resultatene kan både påvirkes av dårlig språklig forståelse og manglende forståelse for de pragmatiske elementene av historiefortelling (Adams and Gathercole 1996).

Ifølge Botting (2002), er narrative ferdigheter en av de mest valide og interessante måter å måle kommunikativ kompetanse på. Hun har funnet at narrative ferdigheter er knyttet til pragmatiske evner.

I motsetning til Pankratz og kollegaer (2007) har hun gjennom studier av narrativ produksjon funnet forskjeller mellom barn som følger en normal språkutvikling, barn med spesifikke språkvansker og barn med pragmatiske språkvansker. Det kan tyde på at narrative mål kan være nyttig i forhold til diagnostisering av disse gruppene. Videre understreker Botting viktigheten av vurdering av narrative ferdigheter som klinisk redskap. Narrative ferdigheter assosieres med lese- og skriveferdigheter, og kan være en hjelp i diagnostisering og i noen tilfeller også i behandling (Miles & Chapman 2002). Andre studier viser at narrative ferdigheter er en av de sterkeste prediktorene for skoleprestasjoner hos barn med generelle lærevansker og barn med språkvansker (Kaderavek og Sulzbys 2000). Dette viser at å undersøke narrative ferdigheter hos barn med og uten språkvansker kan ha prognostisk verdi. En narrativ gjenfortellingsoppgave krever at barnet både forstår og kan organisere et narrativ. Det kan være grunnen til at studier der testing av narrativ produksjon er brukt sammen med andre tester, viser at narrative tappe både underliggende reseptivt og ekspressivt språk bedre enn mange andre tester (Pankratz et al. 2007, 398).

Narrativ produksjon gir et helhetlig bilde av et barns språklige nivå, fordi det krever en integrasjon av både språklige og kognitive ferdigheter på en annen måte enn en tradisjonell språktest gjør. For å produsere et narrativ må man benytte sin kunnskap om språk sammen med sin kunnskap om verden. Dette gjør at man må ha kunnskap både om språkets formelle og språkets pragmatiske sider. Ved å kartlegge narrativ produksjon studeres ikke språklige strukturer isolert, men i sammenheng. Det er forskjell på å produsere enkeltord og ytringer, samt å vise kjennskap til grammatiske strukturer i en isolert testsituasjon, enn det er å kunne benytte alle språkets komponenter i kommunikasjon. Det er gjennom bruk språket oppfyller sin funksjon. Ved å innføre en systematisk kartlegging av narrativ produksjon i utredning av barns språk kan vi oppnå en bedre forståelse av hvordan barn bruker språk.

Litteratur:

- Adams, AM & Gathercole SE, 1996, 'Phonological working memory and spoken language development in young children', *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A, 1, 216-233.
- Bamberg, MGW, 1987, *The acquisition of narratives. Learning to use language*, Walter de Gruyter & Co, Berlin.
- Berman, RA & Slobin DI, 1994, *Relating events in narratives. A crosslinguistic developmental study*, Lawrence Erlbaum Associate Producers, Hillsdale.
- Bishop, DVM & Norbury, CF, 2003, 'Narrative skills in children with communication impairments', *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 3, 287-313.
- Bishop, DVM, *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*, Psychology Press, Hove & New York.
- Bishop, DVM & Edmundson, A, 1987, 'Language Impaired 4- yearolds: Distinguishing transient from persistent impairment', *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol 52, 156-173.
- Botting, N, 2002, 'Narrative as a tool for the assesment of linguistic and pragmatic impairments', *Child, Language and Teaching Therapy*, 18, 1, lesedato: 03.02.08, <http://clt.sagepub/cgi/content/abstract/18/1/1>
- Bruner, J, 1983, *Childs talk. Learning to use language*, Oxford University Press, Oxford.
- Chapman, R & Miles, S, 2002, 'Narrative content as described by individuals with Down Syndrome and typically developing children', *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 175-186.
- Hagtvet, BE, 2004, *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*, Cappelen akademiske forlag, Oslo.
- Kaderavek, JM & Sulzby, E, 2000, 'Narrative production by children with or without specific language impairment: Oral narratives and emergent reading', *Journal of Speech, Language and Hearing research*, 43, 34-49.
- Karmiloff, K & Karmiloff-Smith, A, 2001, *Pathways to language. From fetus to adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London.
- Labov, W & Waletzky, J, 1967, 'Narrative analysis: Oral versions of personal experience', i *Sociolinguistics. The Essential Readings*, ed. Paulston, BC & Tucker, RG, 2003, Blackwell Publishing, Oxford.
- Pankratz, ME, Plante, E, Vance R & Insalaco DM, 2007, 'The diagnostic and predictive validity of the Renfrew Bus Story', *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 390-399.
- Peterson, C & McCabe, A, 1983, *Developing narrative structure*, ed. Peterson, C & McCabe, A, 1983, Erlbaum, Hillsdale.
- Renfrew, C. 1997. *Bus Story Test. A Test of Narrative Speech*, 4 ed, Bicester Winslow Press.
- Sandvig, M, Svennevik, J & Vagle, W, 1993, *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistik og pragmatikk*, J. W Cappelens forlag, Oslo.
- Skov, L, 2005, 'Måske skal vi fremover have en frø med i tasken..', *Dansk Audiologopedi*, desember 2005, 9-18.
- Stothard, SE, Bishop, DVM, Chipshase, BB, Kaplan, CA & Snowling, MJ, 1998, 'Language impaired preschoolers: A follow-up into adolescence', *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, no 2, 401-418.
- Wigglesworth, G, 1997, 'Childrens individual approaches to the organization of narrative', *Journal of Child Language*, 34, 279-309.

Voksnes lese- og mestringskompetanse

Den siste store internasjonale undersøkelsen om voksnes lese- og mestringskompetanse, ALL-undersøkelsen (2005), viser at om lag 30% av den voksne befolkningen mellom 16 – 65 år har bekymringsfulle lave ferdigheter. Denne gruppen har et ferdighetsnivå innenfor lesing, matematikk og IKT som ikke tilfredstiller arbeidslivets og samfunnets krav for framtida. Det er også påvist at svake leseferdigheter er den tredje viktigste årsak til utstøting av arbeidslivet (etter alder og helse). Tiltak er allerede satt i verk, både innenfor utdanningssektoren og i arbeidslivet. I utdanningssektoren er viktigheten av basiskompetanse nedfelt i alle virksomhetsplaner/læreplaner fra barnehage til høyskole og universiteter. I løpet av de siste årene har det årlig vært avsatt et 20-talls millioner til prosjektet "Basiskompetanse i arbeidslivet".

Det er viktig å ha tiltak som er målrettet og som gir gode resultater. Masteroppgaven "Tilbake til jobb – eller?" Thrana (2006), har målt effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne i attføring, 2 – 8 år etter gjennomført kurs. Artikkelen er skrevet med basis i avhandlingen og gjengir resultatene fra undersøkelsene som er gjort i den.



Geir Thrana

Spesialpedagog
Ansatt som attføringsleder
i attføringsbedriften
Rana Produkter.

Bakgrunn og beskrivelse av det intensive lese- og skrivekurset

I perioden 1996 – 1998 var jeg kursholder på et AMO- kurs (arbeidsmarkedsopplæring): "Tilbake til jobb". Målgruppen var langtidsledige arbeidssøkere og personer i attføring. Innholdet i kurset var å legge til rette for jobbsøking, utdanning eller avklaring av arbeidsevne. Flere av deltakerne hadde lese- og skrivevansker. De ga uttrykk for at skolegang eller kurs var vanskelig, da erfaringene fra tidligere skolegang ofte var negative. Vanskelighetene var hovedsakelig knyttet til lese- og skriveoppgaver i opplærings situasjonen, og til at de ikke fikk nok tid til å tilegne seg ny kunnskap.

Det intensive lese- og skrivekurset for voksne, ble bygd opp over samme lest som Anna Mikkelsen's (1982) "Læsekursus". Hovedideen bak disse kursene var at strukturert opplæring, grundighet, repetisjon, overlæring og mestring av grunnleggende elementer i språket, ville gi positive resultater med hensyn til lese- og skriveferdigheter. De grunnleggende elementene var:

- bokstavkunnskap
- lydtrening
- stavelssedeling
- lesetrening - bok + bånd, lydbøker, ordinære bøker
- skrivetrening - diktatskriving, rettskriving og grammatikk, friskriving.

Det intensive lese- og skrivekurset for voksne i attføring, ble utvidet med grunnleggende dataopplæring, kunnskap om læringsstrategier og handlingsplan i attføring. Kurset varte i 12 uker med 30 timer pr. uke. Oppgaver knyttet til innholdet i lesekurset foregikk 3 timer for lunsj, og oppgaver knyttet til data, læringsstrategier og handlingsplan foregikk 3 timer etter lunsj. Målsettingen var firedelt:

1. Å få bedre lese- og skriveferdigheter
2. Å få grunnleggende datakunnskap
3. Å lære gode strategier for læring
4. Å videreutvikle sin egen handlingsplan

Problemstilling

For å finne ut om kursene har gitt resultater, laget jeg følgende problemstilling: **Har det intensive lese- og skrivekurset for voksne med lese- og skrivevansker i attføring, gitt ønskede resultater?**

Formålet med studien var tresidig:

- 1) Å finne ut om hele kurset eller deler av det, hadde hatt en positiv langtidseffekt med hensyn til grunnleggende ferdigheter for deltakerne.
- 2) Å finne ut om kurset hadde hatt positiv effekt i forhold til om deltakerne hadde gått videre i utdanning eller arbeid.
- 3) Å finne ut om resultatene kunne bidra til å gjøre kurset bedre.

Design og metode

Jeg har gjort en evalueringsstudie av de intensive lese- og skrivekursene i perioden 1998 til 2004. Studien besto av en kvalitativ del og en kvantitativ del. I følge Yin (2003) er en slik studie en sammensatt single case design med to analyseenheter. Den kvalitative delen besto av 29 skriftlige evalueringer fra deltakere like etter kursslutt. Disse ble tolket og analysert og brukt som utgangspunkt for å lage en postal spørreundersøkelse som utgjorde den kvantitative delen. Den ble sendt ut til 57 lesekursdeltakere. Spørsmålene i spørreundersøkelsen omhandlet deltakernes oppfatning av om kurset har gitt ønskede resultater ut fra deres perspektiv. Resultatene av dataene i mitt forskningsprosjekt ville enten bekrefte eller avkrefte antakelsen om at kurset har hatt en positiv effekt. Yin (2003) peker på at selv om antakelsen skulle bli bekreftet, kan det ha sammenheng med en annen forklaring enn deltakelsen på kurset. Jeg har med utgangspunkt i Yin's (2003) fire kvalitetstester for alle forskningsdesign: konstruksjonsvaliditet, intern validitet, ekstern validitet og reliabilitet, beskrevet både styrker og svakheter i undersøkelsen.

Siden jeg har vært kursleder for kursene og har gjort undersøkelsen i ettertid, kan det stilles spørsmål om resultatene er valide. Særlig har

jeg vurdert Hawthorne-effekten. Denne effekten kan ha gjort seg gjeldende for kursdeltakerne i den kvalitative undersøkelsen – altså i den skriftlige evalueringa like etter kurset. Mange har gitt uttrykk for at dette er kurset de har ventet på, med andre ord de har vært særlig motivert. De har fått en oppmerksomhet som de har ventet på. Slik sett kan Hawthorne-effekten være en mulig forklaring på den positive oppfatninga. Dersom det er riktig, vil resultatet av den kvalitative undersøkelsen ikke alene kunne tilskrives innholdet i kurset. I så fall vil spørreundersøkelsen 2 til 8 år etter kursavslutning, kunne bidra til å belyse dette forholdet. Da kan vi anta at Hawthorne-effekten ikke er like sterk lenger.

Svarprosenten på den postale spørreundersøkelsen lå på 89,5 %. Resultatene fra spørreundersøkelsen har jeg lagt inn i statistikkprogrammet SPSS. I analyse og tolkningsarbeidet har jeg brukt bivariante analyser, korrelasjonsanalyser og metodetriangulering. Jeg har anskueliggjort materialet ved å lage enkle frekvenstabeller, krysstabeller og grafiske framstillinger med søylediagram

Voksne med lese- og skrivevansker

De generelle hovedkjennetegnene på lese- og skrivevansker er ordavkodingsvansker og rettskrivingsvansker. Dette er i følge Høien og Lundberg (2000) de primære vanskene. Vansker med å binde lyder sammen til ord, hindrer utvikling av den ortografiske lesestrategien som er en forutsetning for å automatisere lesingen. Rettskrivingsvanskene gir seg utslag i at ord blir feilstavet som f. eks. utelatelser eller tillegg av bokstaver, omkastninger av bokstaver, lydstridige ord skrives lyddrett. De sekundære vanskene vil i første rekke dreie seg om redusert leseforståelse. Videre kan lesevanskene virke inn på den matematiske ferdigheten, selvoppfatningen, sosio-emosjonelle forhold og øyebevegelser (Høien og Lundberg, (2000)). Skaalvik (1999) har i sin doktoravhandling om voksne med lese- og skrivevansker, intervjuet seks voksne som har fortalt om sine opplevelser i hverdag, arbeid og fritid. Noen av deltakernes beskrivelser fra egen skolegang, støtter funnene i Skaalvik's undersøkelse.

"Ungdomsskolen var et trasig eksempel, fikk aldri noe ekstra undervisning. Ble tatt for å være lat. Det var bestandig de flinkeste som fikk hjelp. Jeg syntes jeg var helt håpløs, og trodde jeg var dum." (Kvinne 32 år)

"Jeg flyttet til en annen skole. Da prøvde jeg å skjule problemet. Følte det var det samme om jeg var på skolen, og begynte å skulke." (Mann 34 år)

"Skoletiden på barne- og ungdomsskolen var vanskelig, for jeg ville så mye mer enn jeg fikk til. Jeg strevde og prøvde, men det ga ikke resultat." (Kvinne 45 år)

"Livet mitt har vært et rent helvete. Jeg hadde problemer med lesing og skriving, men jeg var ikke tilbakestående." (Mann 35 år)

"Det verste for meg på barneskolen var øvelsen med "vanskelige" ord, spesielt med skj- lyd, der kunne jeg risikere å få alt feil. Problemet var liksom mitt og bare mitt. På ungdomsskolen var jeg blitt så vant med å streve ekstra for å lese og skrive, at jeg tenkte sjelden på at noe var galt." (Kvinne 36 år)

Disse beskrivelsene viser at lese- og skrivevansker kan påføre personer følelsesmessige reaksjoner som angst, skam, følelse av ikke å duger, av mindreværd, raseri og så videre. Strategier for å skjule sine vansker utvikles allerede som barn. Konsekvensene av slike opplev-

elser, sier Skaalvik (1999), kan være at de samme følelsesmessige reaksjonene og strategiene vedvarer i voksen alder. Valget av utdanning etter grunnskolen, var ofte styrt av mengden teori og valget av arbeid likeså. To av deltakerne beskriver dette slik:

"Etter årene på skolen var jeg sliten og lei av å kjempe meg til en stå-karakter. Jeg tok en vaskejobb for det krevdes ikke så mye lesing og skriving." (Kvinne 40 år)

"Jeg jobbet som kokk. Det er et praktisk yrke med lite lesing og skriving. Jeg fikk tilbud om å ta fagbrev gjennom jobben, men det måtte jeg takke nei til på grunn av mine lese- og skrivevansker." (Kvinne 38 år)

Voksne med lese- og skrivevansker en sammensatt gruppe, både med hensyn til årsaker, grad av vanskene og hvordan en lever med dem. Det er viktig å differensiere bildet av denne gruppa, slik at det ikke blir for ensidig negativt og svartmalende. Noen har klart å finne måter å håndtere sine manglende lese- og skriveferdigheter på, som har gjort at de har lyktes både i utdanning og arbeid, selv om det har hatt sin pris. Rieff, Gerber og Ginsberg (1994) har i en intervjuundersøkelse av 71 voksne med lesevansker som har lyktes i arbeidslivet, funnet at ved å akseptere sine lesevansker, baner det veien for å se på sine sterke sider. Ønsket om å lykkes har vært en sterk drivkraft til å utvikle alternative strategier for læring. Beskrivelsene av informantene i undersøkelsen er at de har vært hardtarbeidende, sta og utholdende i utdanning og arbeidsliv. De har funnet sine egne strategier for læring og de oppfattes som kreative i sin søken etter løsninger på utfordringer. Forfatterne påpeker at å kjenne seg selv, sine sterke og svake sider og sin egen læringsstil er kjernen til suksess (ibid.). En av deltakerne på lese- og skrivekurset bekrefter deler av dette i utsagnet:

"I ettertid ser jeg at jeg brukte alt for mye energi på å ikke gjøre feil av noen slag. Hvis jeg hadde våget å innrømme problemet, er jeg sikker på at jeg hadde spart meg selv for masse krefter." (Kvinne 34 år)

Her har vedkommende kommet til en erkjennelse om at vanskene har påført henne mye ekstraarbeid for å lykkes i å skjule sine vansker. Ofte trenger vi hjelp til å komme ut av våre fastlåste oppfatninger av oss selv. Som kursholder på det intensive lese- og skrivekurset var det ei målsetting å bidra til en slik erkjennelse, både gjennom informasjon og kunnskap om lese- og skrivevansker, mestringsopplevelser og veiledning i forhold til den enkelte.

"Jeg har lært meg en ting som de uten lese/skrivevansker kan få lov til å være misunnelig på, og det er nemlig det å se bilder der andre ser ord/tekst. Det med bilder har også gitt meg stor fantasi." (Kvinne 30 år)

Det å se sine sterke sider og få tatt dem i bruk, har også vært en viktig faktor på kursene. Bruken av for eksempel kreative tankekart i læringssammenheng, har vist seg å være svært effektivt.

Effekter av det intensive lese- og skrivekurset Effekt på lese- og skriveferdighet

Deltakerne hadde et ønske om å styrke leseferdigheten med hensyn til lesehastighet og forståelse. I den kvalitative undersøkelsen var det flere som mente de hadde fått økt lesehastighet og forståelse. De hadde lest flere bøker, de hadde lest mer på internett og noen hadde

brukt hjelpemidler i form av lydbøker og syntetisk tale. I spørreundersøkelsen oppgav 6 av 10 deltakere å ha styrket sin lesehastighet og nærmere 7 av 10 deltakere hadde ei oppfatning av at de forsto lettere. Det var også en sterk sammenheng mellom leseforståelse og lesehastighet. Jeg tolker det slik at når det gjelder lesehastighet og forståelse, ga deltakerne klart uttrykk for en vedvarende effekt. Den grundige opplæringa som lå i Mikkelsen's (1982) metoder, hadde gitt resultater. Slik opplæring støttes også av Høien og Lundberg (2000). Når et stort flertall i spørreundersøkelsen påpekte at de hadde hatt størst nytte av lesetrening og stavelssdeling i ettertid, underbygger det at kurset har hatt en langtidseffekt på disse områdene. Hva de hadde lest og om de brukte hjelpemidler som lydbøker til lesinga, var ikke med i den kvantitative undersøkelsen.

Når det gjaldt den skriftlige ferdigheten, ga resultatene fra den kvalitative undersøkelsen klare indikasjoner på at deltakerne mente de hadde styrket sine skriftlige ferdigheter med hensyn til rettskriving. Den skriftlige produksjonen i kurset foregikk stort sett på data. Resultatene fra spørreundersøkelsen viste at noe over halvparten mente at rettskrivinga var blitt bedre som følge av kursdeltakelsen. Det samme antallet svarte at de brukte datamaskinen både til lesing og skriving. Hva og hvor de skriver, og eventuelt hvor ofte de skriver, sier ikke mitt datamateriale noe om. På den annen side var 1 av 4 i utdanning da de svarte på spørreundersøkelsen. Ut fra det vil jeg anta at skriftlige oppgaver dreier seg om de oppgavene som utdanninga krever. Kurset har hatt en klar positiv effekt i forhold til rettskriving. Bruken av stavelssdeling som hjelp i rettskrivingsammenheng, er også understreket av Bråten (1997).

Effekt på datakunnskap

Den kvalitative undersøkelsen viste at flere opplevde både mestring og motivasjon i dataopplæringa. Alle deltakerne har bestått en eller flere tester i datakortet. Det betyr at de har fått utstedt et datakort med de beståtte moduler. Slike synlige bevis har stor betydning, særlig for den som har strevd for å få den. Med bakgrunn i Skaalvik & Skaalviks (2005) modell om påvirkning av selvoppfatning, er autentiske mestringsopplevelser en av de viktigste påvirkningsfaktorene. I utgangspunktet har mange voksne med lese- og skrivevansker lave forventninger om å mestre oppgaver som har med lesing og skriving å gjøre. Det kognitive filteret er preget av tilkortkomming og nederlag på disse områdene. Datakompetanse regnes for å være betydningsfullt og anerkjent generelt i samfunnet. Slike mestringsopplevelser er motiverende og styrker den enkeltes tro på seg selv. En av deltakerne kommenterer det slik:

"Det med dataen har vært veldig bra. Det var noe jeg ikke hadde hatt før og nå har jeg klart tre moduler av datakortet." (Kvinne 29 år)

Jeg har selv erfart at flere voksne med lese- og skrivevansker som har fått diagnosen dysleksi, har fått datahjelpemidler fra hjelpemiddelsen-tralen, men ikke opplæring i å bruke maskinen. De har sittet der med en datamaskin som en pyntegenstand, og ikke som et hjelpemiddel i forhold til sine vansker. Datakunnskap og ferdigheter i brukerprogrammer, er en forutsetning for å bruke data som et kompensatorisk hjelpemiddel for den som har lese- og skrivevansker. Med teknologiske framskritt har det etter hvert kommet mange gode og effektive hjelpeprogrammer både innen skrift, lyd og bilde.

Resultatene i spørreundersøkelsen viser at 7 av 10 sier at opplæring på data, har hatt stor nytteverdi nå i ettertid. 7 av 10 sier at de leser og skriver mer på data. En etterundersøkelse av deltakere på AOF's lese- og skrivekurs, Solheim og Ytrehus (2005) kommer ut med lignende resultater når det gjelder lesing og skriving på data. AOF bruker mange av de samme elementene i sine kurs som jeg har beskrevet i de intensive lese- og skrivekursene. Det betyr at dataopplæringa har stor betydning for denne gruppa. Helle (2000) konkluderte at opplæring på data, var motiverende særlig for gruppa voksne med lese- og skrivevansker i yrkesrettet attføring. Jeg vil gå et skritt lenger og si at kompetansegivende dataopplæring er både motiverende og styrker selvbildet for denne gruppa.

Effekt på studieteknikk

Å lære hensiktsmessige lese- og læringsstrategier for å forstå og huske bedre, er aktuelt både i hverdagen og i studiesammenheng. Resultatene fra den kvalitative undersøkelsen ga en indikasjon om at andre måter å lese og lære på, var positivt. Resultatet av spørreundersøkelsen viser at 6 av 10 har hatt bruk for det de lærte på kurset, mens 1 av 3 mener at opplæringa i studieteknikk har hatt størst nytteverdi etter kurset.

Nytteverdien av effektive lese- og læringsstrategier vil jeg anta er avhengig av hvilken situasjon den enkelte befinner seg i. Litt under halvparten av de som er i utdanning har svart at opplæring i studieteknikk har hatt størst nytteverdi. Resultatet overrasker meg noe, jeg hadde en antakelse om at flere som var i utdanning ville ha brukt de lese- og læringsstrategiene som ble gjennomgått i kurset. En forklaring kan være at innlæringen av strategiene på kurset, ikke var koblet til det konkrete behovet den enkelte i utdanning opplever i dag. Den voksne er selektiv i forhold til hva han /hun skal lære. Dersom ikke læringen er knyttet til et opplevd behov der og da, kan læringsresultatet bli redusert. Dette støttes av Knowles m.fl (2005). En annen forklaring kan være at innlæringstida på kurset var for kort, i forhold til at det var nye strategier som skulle læres. Den assimilative læringsprosessen på kurset ikke har gått over i en akkomodativ læring hos den enkelte. Dersom det legges lite vekt på å bruke lese- og læringsstrategier i den nye læringssituasjonen, vil den assimilative læringen av studieteknikk på kurset være en "sovende" kunnskap. Den vil kunne aktiveres igjen ved nytt fokus på de samme strategiene. Da kan læringen bli grenseoverskridende og aktiv for den det gjelder. Når 6 av 10 peker på at de har hatt bruk for opplæringa i studieteknikk, kan det også tyde på at flere har brukt den etter kurset i en eller annen form. Det kan være interessant å undersøke nærmere hvor aktiv denne kunnskapen er, og i hvilke situasjoner og sammenhenger den enkelte bruker lese- og læringsstrategiene. Konklusjonen er at det er et usikkerhetsmoment i hvilken grad opplæringa i studieteknikk har hatt en langtidseffekt.

Effekt av hele kurset

Å gi deltakerne på kurset kunnskap og informasjon om lese- og skrivevansker og mestringsopplevelser i lese- og skriveoppgaver, hadde til hensikt å avlive myten om at vanskene har med intelligens å gjøre. Temaet "Hva er lese- og skrivevansker?" var tidlig satt på timeplanen i kurset. Hvordan vanskene artet seg for den enkelte, var ofte oppe til diskusjon gjennom hele kursforløpet. Ved å bruke kompensatoriske hjelpemidler som data og læringsstrategier i lesing og skriving, var det overraskende for flere å oppdage at de lettere kunne lære. Utsagn fra den kvalitative undersøkelsen beskriver noe av dette.

"Læreren har fått meg til å forstå at dette ikke er så vanskelig som jeg hadde trodd på forhånd. Han holdt motet mitt oppe på en måte som fikk meg til å glede meg over timene vi hadde med han." (Mann 36 år)

"Det har vært mye å lære på så kort tid, men jeg synes jeg er blitt flinkere i det meste. (Kvinne 28 år)

"Det beste med kurset er at jeg har fått tilbake sjøtilliten slik at jeg skulle klare å gå videre på skoler også." (Mann 33 år)

De empiriske dataene i spørreundersøkelsen viser at 3 av 4 mener de har fått mer kunnskap om sine vansker på kurset. Resultatet isolert sett, skulle ha som konsekvens at den økte kunnskapen skulle føre til at den enkelte ikke attribuerte sine lese- og skrivevansker til intelligens eller evner. Kunnskap om egne vansker, er et skritt på veien til økt selvinnsikt. Det kan videre føre til at den enkelte ville være mer åpen om sine vansker og ha større tro på seg selv. 7 av 10 er mer åpne om sine lese og skrivevansker. Det var imidlertid ingen sterk korrelasjon mellom kunnskap om egne vansker og åpenhet, Pearson's $r = ,034$. Åpenhet vil i stor grad være avhengig av om en har godtatt sine vansker og er trygg på seg selv. Å akseptere seg selv, er en del av selvoppfatningsbegrepet. For noen deltakere innebærer det en endring som kan være påvirket av ny kunnskap eller erfaringer de har gjort på kurset. Det forutsetter en akkomodativ læringseffekt av den nye kunnskapen. Et trygt miljø i kurset der deltakere var i samme situasjon, har vært omgivelser der en kunne prøve ut ny innsikt. Har kurset ført til at deltakerne har økt tro på seg selv? 65% mener det. Det underbygger antakelsen om at deltakelsen på kurset har ført til en endring i flere deltakers oppfatning av seg selv. Bandura (1997) peker på at positiv forventning om egen mestring, påvirker resultatet positivt. Ved å ha vært i en opplærings situasjon som har lagt til rette for mestringsopplevelser på viktige områder for den enkelte, har det gitt resultater på det psykologiske planet. Større åpenhet om egne vansker gir omgivelsene muligheter både til å forstå og til å støtte når det er nødvendig. Nygård (1993) framhever at opplevelser av mestring kan bidra til å endre oppfatning av seg selv. Større tro på seg selv innebærer at deltakerne kan bli aktører i sine egne liv og ta valg som er riktig for en selv.

Flere undersøkelser Elbro m.fl (1991) og SIALS-undersøkelsen (2000), påpeker at voksne med lave leseferdigheter har en tendens til å vurdere sine ferdigheter som bedre enn de faktisk er. Jeg har ikke gjort objektive tester for å finne ut om det er samsvar mellom opplevde og faktiske ferdigheter. Den selvopplevde positive effekten av kurset, mener jeg har ført til at den voksne med lese- og skrivevansker ser muligheter for seg selv både i utdanning og arbeid. Dersom de har fått styrket selvbylde og økt selvtillit, vil det kunne bidra til at de opplever seg som aktører i sine egne liv. Det kan da være et spørsmål om hvor viktig det er at oppfatninga av egne vansker stemmer overens med en gitt standard.

Effekt i forhold til arbeid og utdanning

Har deltakelsen på lese- og skrivekurset hatt effekt i forhold til utdanning eller jobb? De empiriske dataene viser at om lag 31% er i jobb og 25% er i utdanning. Reiersen (2005) har gjort en undersøkelse om overgang til jobb etter tiltak for yrkeshemmede. Han finner at 41% var i jobb. Når det gjelder mine tall så må de sees i sammenheng med den gruppa som er i utdanning. Hva er sannsynligheten for at de skal komme ut i jobb etter avsluttet utdanning?

Det er gjort noen effektevalueringer av tiltak for yrkeshemmede. Når det gjelder utdanningstiltak og jobbsannsynlighet, er det ingen entydige resultater. Aakvik (1999) konkluderer med at utdanningstiltak i liten grad gir økt jobbsannsynlighet. Andre undersøkelser antyder det motsatte. Grøgaard (1998) har sammenlignet effekten av to tiltak, hospitering og skolegang i yrkesrettet attføring. Jobbsannsynligheten var størst for skolegang. Det er vanskelig å spå utfallet på den gruppa som er i utdanning. Dersom vi anslår at halvparten kommer ut i jobb, så ville resultatet ligge på Reiersen's (2005) nivå. Det er imidlertid mange usikkerhetsmoment i tallmaterialet. Arbeidsmarkedet skifter. Det får betydning for hvor lett eller vanskelig det er å få seg jobb. Hvilken jobb det er snakk om kan også ha betydning. Noen faggrupper er etterspurt, mens andre ikke er det. Her vil det være lokale geografiske forskjeller. Andelen av registrerte arbeidssøkere i mine data er på om lag 20%. Spørsmålet er om denne gruppen har lavere jobbsannsynlighet enn andre på arbeidsmarkedet. Det er ingen klare indikasjoner i mine data på at deltakelse på det intensive lese- og skrivekurset gir en økt effekt på utdanning og jobb. Det er kanskje for mye forlangt at kurset skulle ha en slik effekt? På den annen side er ikke målgruppen voksne med lese- og skrivevansker skilt ut som egen gruppe i tidligere undersøkelser. Deltakelse på et lese- og skrivekurs for denne målgruppen, kan kanskje bidra til at kjeding av attføringstiltak fungerer bedre for den det gjelder.

Hva så?

Studiens formål var å finne ut om dette kurset eller deler av det, har hatt en positiv langtidseffekt for deltakerne. I forhold til kursets innhold må jeg kunne si ja til det. Det betyr at innholdet i kurset er riktig og at de sosiale og pedagogiske forholdene støtter opp om et slikt resultat. Vi kan stille spørsmål om kurslengden er riktig i forhold til at det ikke er alle som kan avsette tre måneder i full tid på et lese- og skrivekurs. Her må det prøves ut nye måter å organisere kursinnholdet på. I Solheim & Ytrehus (2005) sin undersøkelse om AOF's lese- og skrivekurs, viser resultatene en klar forskjell mellom deltakere som hadde vært på to kurs kontra ett. Læringseffekten var større for de som hadde vært på to kurs. AOF's kurs er organisert på en annen måte, men det kan være interessant å se på en mellomløsning når det gjelder tidsfaktoren.

Dersom kurset har hatt positiv effekt i forhold til at deltakerne har gått videre i utdanning eller arbeid, oppfyller det målsettingene for tiltaket både for kursdeltaker i attføring, for kursleder og for NAV. Det kan bety at dette er et tiltak som bør være en fast del av attføringsløpet for voksne med lese- og skrivevansker. Når jeg ikke kunne gjøre entydige funn som viser en klar sammenheng mellom kursdeltakelse og utdanning og/eller arbeid, så er det ikke dermed sagt at slike kurs ikke er nyttige og nødvendige for voksne med lese- og skrivevansker i attføring. Spørsmålet er om det skal gjøres som en fast del av attføringsløpet. Egentlig kunne jeg ha tenkt meg å svare ja på spørsmålet, men det er ut fra noen andre kriterier enn jobb/ utdanning. Jeg tenker her på behovet for selvtillit, behovet for å lykkes, behovet for et styrket selvbylde, osv. Behovet for å få forbedret sine grunnleggende ferdigheter er kommentert både gjennom utsagn fra deltakere og forskere jf. Skaalvik (1999). Slike grunner bør være avgjørende for at den enkelte fikk den opplæring han/hun trengte. Et slikt utgangspunkt har også en økonomisk side. Jeg mener slike kurs kunne ha blitt langt billigere dersom vi i større grad hadde tatt i bruk det offentlige voksenopplæringssystemet, og bygd det ut slik

at tilbudene kunne vært åpne for den som hadde behov for det. I Danmark etablerte myndighetene et lavterskeltilbud etter at SIALS undersøkelsen ble offentliggjort i 2000. Modellen i er videreutviklet både innholdsmessig og med økonomiske støtteordninger. Det kan være at en lignende modell kunne brukes i Norge? Vi har et landsdekkende nettverk av attføringsbedrifter med tilhørende Læringsnettverk som arbeider daglig med å tilrettelegge tilbud for voksne med lese- og skrivevansker. I den nye NAV-organiseringen som har fokus på å gi mennesker muligheter, tror jeg på at et samarbeid mellom kommune og attføringsbedrifter, vil kunne gi de voksne med lese- og skrivevansker et løft.

– en vei videre



Sunnaas sykehus HF

Spesialpedagogiske kompetansesenter (SSKS) er knyttet til Sunnaas sykehus HF på Nesodden og avdelingen har følgende ledig stilling:

Logoped, 100% fast stilling med snarlig tiltredelse, utl.nr. 2959

Kontaktpersoner: Konst. avdelingsleder Marianne Jørstad, tlf 66 96 91 93 eller ass. avdelingsleder Patricia Heie, tlf 66 96 91 41.

For mer info se:
www.sunnaas.no



Litteraturliste:

Aakvik, A. (1999): Estimating the employment effects of education for disabled workers in Norway I Pål Børing: Norsk og internasjonal forskning om yrkesrettet attføring. http://www.samfunnsforskning.no/files/R_2002_10.pdf lastet ned 15/8 –2006

ALL - (Adult Literacy and Life Skills) (2005)

Bandura, A. (1997): Self-efficacy. The Exercise of control. 6th ed. New York: W. H. Freeman and Company

Bråten, I. (1997): Rettskrivingsvansker ved afasi. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk 1

I: Høien, T. & Lundberg, I (2000): Dysleksi Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Elbro, C., Møller, S., Nielsen, E. M. (1991): Danskernes læsefærdigheder : en undersøgelse af 18 - 67-åriges læsning af dagligdags tekster. København: Undervisningsministeriet : Statens information

Grogaard, J. B. (1998): Ordinær skolegang for yrkeshemmede. Effektevaluering basert på sammenligning med hospiteringstiltaket. Fafo-rapport 255, Forskningsstiftelsen Fafo I: Pål Børing: Norsk og internasjonal forskning om yrkesrettet attføring. http://www.samfunnsforskning.no/files/R_2002_10.pdf

Helle, K. M (2000): Dataopplæring og yrkesmessig attføring AFI –notat 5/2000 Arbeidsforskningsinstituttet

Hellevik, O. (2002): Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Oslo: Universitetsforlaget

Høien, T. & Lundberg, I (2000): Dysleksi Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Illeris, K (2006): Læring Roskilde DK: Roskilde Universitetsforlag

Johannessen, Asbjørn og Per Arne Tufte (2002): Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt Forlag

Knowles, S.M., Holton III, E.F & Swanson, R.A (2005): The Adult Learner. 6th ed. London UK: Elsevier

Mikkelsen, A. (1982): Læsekursus. Horsens DK: Forlaget ålørke

Nygård, Rolf (1993): Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Reiersen, T (2005): Yrkeshemmede arbeidssøkere: Utgifter, varighet og overgang til jobb etter tiltak. Søkelys på arbeidsmarkedet 1/2005. Institutt for samfunnsforskning

Rieff, Gerber og Ginsberg (1994): Instructional strategies for long-term success. Annals of dyslexia, 44, 270 – 288 I Sidsel Skaalvik (1999): Hverdag, arbeid og utdanning

Santa, C m.fl (1988): Content Reading Including Study System

SIALS (Second International Adult Literacy Study)(2000)

Skaalvik, S. (1999): Hverdag, arbeid og utdanning. En studie av voksne med lese- og skrivevansker. Trondheim: Tapir

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005): Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring Oslo: Universitetsforlaget

Solheim, I. & Ytrehus, S (2005): Lese- og skriveopplæring som nytter. Etterundersøkelse av deltakere på AOFs lese- og skrivekurs. Oslo: Fafo-rapport 481 <http://www.fafo.no/pub/rapp/481/index.htm>

Thrana, Geir (2006): Tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp. Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk - Høgskolen i Bodø, 2006

Yin, R.K. (2003): Case study research. Design and Methods. 3rd ed. California US, Sage Publication

En doktoravhandling om systematisk begrepsundervisning fra 2006 og en kommunal plan for slik undervisning

Logopeden i samtale med Andreas Hansen

Systematisk begrepsundervisning (BU) kan føre til positiv endring av barns *språklige læreforutsetninger, fagprestasjoner og testresultater*. Dette konkluderer Andreas Hansen, Statped Nord, med i sin doktoravhandling "Begreper til å begripe med..." som er tilgjengelig på <http://hdl.handle.net/10037/582>. I tråd med dette satses det betydelig på BU overfor barn i sein førskolealder og på de første årstrinnene i grunnskolen i Balsfjord kommune i Troms ut fra prinsipper om tidlig og forebyggende innsats. I denne anledning er det utviklet en kommunal plan for BU, gjeldende fra 01.01.2008. Planen er tilgjengelig på <http://www.balsfjord.kommune.no/kommunal-plan-for-begrepsundervisning.4454608-558563.html>.

BU – hva, hvordan, hvorfor?

BU = Systematisk begrepsundervisning av språklig bevisstgjorte grunnleggende begreps-systemer som farge, form, størrelse, stilling, plass, retning, mønster, antall og tid m.fl. (opptil 18–24 begrepssystemer) og tilhørende begreper. Disse undervises via en modell for begrepsundervisning, utformet i sin tid av Magne Nyborg. Tiltaket sikter også mot å tilrettelegge for at barn skal utvikle positive forventninger til egen læring, gir dem øvelse i å styre sin oppmerksomhet og øvelse i å forlenge og utvide korttidsminnet/arbeidsminnet via aktiv språkbruk (ytre og indre tale) samt gir barn øvelse i språklig tenkning og problemløsning. Det inngår også i tiltaket å øve på situasjonsuavhengig og presis språkbruk. De lærte bevisstgjorte begrepssystemene og de tilhørende begrepene benyttes videre bl.a. som redskaper for fag- og ferdighetsundervisning og korresponderende læring på ulike fagområder og nivåer. Tiltaket anbefales tatt i bruk fra (4-)5 års alderen av.

Teorigrunnlaget og BU som tiltak

BU bygger på en omfattende teori om læring og undervisning av Magne Nyborg som sterkt fremhever grunnleggende begrepslæring og språkets betydning for etterfølgende læring og utvikling. I denne sammenheng spiller en presis modell for begrepsundervisning, utviklet i sin tid av Nyborg, en viktig rolle.

– Sentralt i min avhandling står effekter av BU på de tre overnevnte målområdene gjennomført overfor fem barn i tre ulike skoler over to år, forklarer Andreas Hansen. Det dreier seg om barn tilmeldt pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for språk- og lærevansker.

Ut fra prinsippene i BU som tiltak ble de aktuelle barna i studien (1) undervist slik at de på en språklig bevisstgjort måte lærte om utvalgte grunnleggende begrepssystemer

(GBS - farge, form, stilling, størrelse, plass, antall, mønster, retning m. fl.) og tilhørende begreper. I tillegg ble de (2) øvd i å utføre analytisk koding ut fra de tilegnede begrepssystemene, dvs. barna fikk grundig trening i å styre sin oppmerksomhet mot likheter og forskjeller i lærings-materialet ved hjelp av ord for de samme grunnleggende begrepssystemene. I tiknytning til dette fikk de også modellert hvordan de ved hjelp av aktiv språkbruk (ved ytre og indre tale) kunne fastholde og bearbeide det de sanset og kodet/fortolket som grunnlag for sin læring. Som et tredje punkt (3) anvendte lærerne de felles bevisstgjorte begrepssystemene med sine begreper som redskaper for sin undervisning i norsk og matematikk så vel som på andre fagområder.

– Som tredelingen viser kan BU som tiltak gå betydelig utover bare det å undervise slik at barn blir seg bevisst de grunnleggende



Andreas Hansen

Ped. psyk. rådgiver - dr. polit.
Arbeider i Statped Nord, tyn-
gdepunktfunksjon ved PPD for
Sør-Troms, Harstad.

Han har omfattende erfaringer med ulike prosjekter med systematisk begrepsundervisning (BU) både overfor barn med og uten språk- og lærevansker av forskjellig slag.
Epost: andreas.hansen@statped.no

begrepssystemer og tilhørende begreper, understreker Hansen.

Kombinerer spesialundervisning og ordinær undervisning

– For især to av barnas vedkommende ble det også lagt opp til å innhente erfaringer med BU gjennomført i en kombinasjon av spesialundervisning og ordinær undervisning med tanke på å bidra til inklusjon i klassen, noe som førte til gode resultater, føyer Hansen til, og henviser spesielt interesserte til omtalen i sin avhandling av den tretrinnsmodellen som ble benyttet til dette formålet.

Effekter av BU og forskningsmessig grunnlag

Samlet sett vurderer Hansen endringene i de fem elevenes *språklige læreforutsetninger, fagprestasjoner og testresultater* i prosjektperioden som klart positive. – Men det er ikke snakk om absolutte konklusjoner mht kausalitet ut fra min avhandling alene, sier han, samtidig som han påpeker at resultatene i alle fall kan vurderes som delvise effekter av BU. I avhandlingen dokumenteres for øvrig at sammenlignbare funn er gjort innen annen

forskning og fou-arbeid som følge av BU. – I tillegg til min egen doktoravhandling, forteller Hansen, foreligger Nyborgs fra 1971. Det er også utgitt flere fagbøker og et betydelig antall hovedoppgaver (omlag 10) på temaområdet. Utover dette er det utarbeidet svært mange rapporter om gjennomført BU overfor barn og unge i ulike aldre, overfor minoritetsspråklige så vel som overfor majoritetsspråklige barn og unge med ulik problematikk.

– Nesten uten unntak rapporteres det om en tilnærming som barn og unge lærer av slik at de utvikler sine språklige og motivasjonelle læreforutsetninger, opplyser Hansen og føyer til at dette oftest korresponderer med at lærerne også rapporterer om god fremgang på ulike fag- og ferdighetsområder når evaluering av slike er med i bildet.

Særlig vekt på sein førskolealder og de første årene i grunnskolen

Ut fra sine funn og øvrige kjennskap til effekter av BU foreslår Hansen at BU bør inngå som et forebyggende og allmennpedagogisk tiltak på seint førskolenivå så vel som på de første to-tre årstrinnene i grunnskolen. Dette siste er for øvrig i tråd med tidligere anbefalinger av Nyborg.

– Den vente-og-se holdningen som i mange tilfeller er rådende i skolen, bør det nå snart bli slutt på, sier Hansen. Skal vi gjøre oss håp om at flest mulig barn skal få anledning til å ta sine muligheter optimalt i besittelse, må de oppleve tidlig mestring og suksess. I dette bildet kan forebyggende BU være ett av de viktige tiltakene. I tillegg bør det så tidlig som mulig satses på tilpassede opplegg overfor enkeltelever som registrerbart sakker akterut, understreker han.

Rammeplan for barnehagen, K06 og de fem ferdighetene

BU vil kunne argumenteres for ut fra den nevnte rammeplanen, bl.a. ut fra kap. 3.1 som angår kommunikasjon, språk og tekst. BU-planen vil også kunne relateres til og begrunnes ut fra K06 og de fem ferdighetene som pekes ut som særlig viktig for elevers (og læringers) utvikling: *Det å kunne uttrykke seg muntlig, det å kunne lese, skrive og regne, og det å kunne bruke digitale verktøy.*

– BU som tiltak sikter jo nettopp mot å bidra til utvikling av barn/elevers språklige- og motivasjonelt relaterte læreforutsetninger;

sagt på en annen måte dreier det seg om utvikling av antatte sentrale komponenter for tilegnelse av de nevnte ferdighetene på ulike fagområder og på stadig stigende nivå, påpeker Hansen.

Etterutdanning i BU og en kommunal plan for slik undervisning

I Balsfjord kommune i Troms satses det stort på etterutdanning i begrepsundervisning og ferdighetsopplæring som pedagogisk metode i barnehage og skole ut fra prinsipper om tidlig og forebyggende innsats. Prosjektet defineres som et barnehage- og skoleutviklingsprosjekt og omfatter både kommunal ledelse, skole- og barnehageledere, lærere/ førskolelærere og assistenter.

Prosjektet kom i gang ut fra erfaringer med BU på en av skolene i kommunen. Den kommunale etterutdanningen i prosjektet foregikk i perioden 2005–2007. I tillegg kom etterutdanning av assistenter våren 2007 i en forenklet versjon over to dager. På bakgrunn av et utkast fra Andreas Hansen, ble det i løpet av høsten 2007 utviklet en kommunal plan for BU i et samarbeid mellom han, tidligere kommunalsjef Pål Færevig, rektorene, inspektørene og styrene i barnehagene med litt bistand fra lærere på de nevnte nivåene.

Planen omfatter grunnleggende begrepsundervisning langs en felles linje i barnehager fra (4-) 5 års alderen av, og til og med de første to årstrinnene i skolen, med muligheter for oppfølging på tredje (og ev. fjerde) årstrinn etter skjønn. Planen forelå i januar 2008, med bindende virkning fra 01.01.2008.

Mer om den kommunale planen

Planen kan betegnes som et grunnlagsdokument. Den inneholder bl.a. en omtale av målsetninger for BU i den aktuelle kommunen, omtale av Nyborgs modell for begrepsundervisning og et forholdsvis detaljert og veiledende forslag til hvilke grunnleggende begreper og begrepssystemer – i alt 21 begrepssystemer som barn bør lære om på de nevnte aldersnivåene. Plandokumentet inneholder også 10 vedlegg. Disse omtaler bl.a. øvelser som kan hjelpe barn til utvikling av et presist og situasjonsuavhengig språk. Det formidles også ideer om det å lage utstyrssamling for bruk i begrepsundervisninga, og det pekes på hvordan språklig bevisstgjorte grunnleggende begrepssystemer kan

benyttes som redskaper for undervisning og læring på ulike fagområder og på stadig stigende nivå.

Noen rapporterte effekter

BU som tiltak i den aktuelle kommunen har allerede vært i gang et par år på grunnlag av en litt uferdig versjon av planen; på noen av skolene i kommunen enda lengre. Det rapporteres fra skolene om at flere av barna i sein førskole- og tidlig grunnskolealder synes å ha fått utviklet et bedre språkgrunnlag for skolelæring enn i tidligere årskull, bl.a. ved at de har blitt seg mer bevisst sin språkbruk og har blitt dyktigere til å beskrive ting og til å fortelle. Og ikke minst synes de å ha utviklet et mer ”felles” forstått og situasjonsuavhengig språk. Noen lærere rapporterer også spesifikt om at dette gjør den første lese- og matematikkopplæringa enklere å gjennomføre. Dette er i tråd med forventninger ut fra eksisterende forskning. Det rapporteres også om at grunnleggende begrepssystemer benyttes som redskaper for undervisning også på fagområder som forming, gym og ”uteskole/natur og miljø” m.fl.

BU som tiltak i barnehage og grunnskole har for øvrig sin parallell i Karlsøy kommune i Troms hvor ledere, lærere i barnehage og skole samt assistenter har deltatt sammen med Balsfjord i etterutdanninga i BU. Også i Karlsøy er det utviklet en kommunal plan for BU på de nevnte nivåene, og det rapporteres om lignende positive observasjoner av mulig effekter av BU.

Fortsettelse av prosjektet

Som del av sin virksomhet i Statped Nord følger Hansen også inneværende skoleår opp prosjektet i Balsfjord med skolevisse veiledninger og etterutdanning av nye lærere, førskolelærere og assistenter. En grundigere evaluering av BU som barnehage- og skoleutviklingsprosjekt i Balsfjord kommune vil etter hvert bli gjennomført.

Storsatsing på BU og begynneropplæring i Harstad

Også i Harstad satses det på etterutdanning i tidlig og forebyggende innsats over 6 dager skoleåret 2008–2009 for førskolelærere og lærere på 1. og 2. årstrinn på bakgrunn av kommunalt vedtak – og med inspirasjon bl.a. fra ”Balsfjordplanen” og tenkingen om kontinuitet i BU fra førskolenivå og inn i skolen. Dette skjer i et samarbeid med Statped Nord, med pp-tjenesten i Sør-Troms

og med Sørlandet kompetansesenter. Etterutdanninga fokuserer på BU som tiltak i en kombinasjon med begynneropplæring i lesing, skriving og i matematikk. Disse tre temaområdene ses altså tett sammen på en utfyllende måte. – Det er 95 deltakere med i etterutdanninga så interessen er svært stor, sier Hansen, som også opplyser at etterutdanninga etter planen vil bli gjentatt neste skoleår.

BU – ikke bare et særnorsk fenomen

– BU med sin teori og som tiltak er ikke bare et særnorsk fenomen, forteller Hansen. Som statpedansatt og som representant for INAP/Pedverket har han deltatt i internasjonalt samarbeid fra 1996–2004 i INSIDE og Includes-prosjektene, to prosjekter finansiert av Comenius Program. Sammen med Morten Hem og Gunvor Sønnesyn (Pedverket) har han utarbeidet undervisningsmaterieell for BU som er blitt oversatt til 6–7 språk ut fra etterspørsel fra deltakende representanter/land i prosjektene. I begge prosjektene fremholdes BU (CT= Concept Teaching) som en av de sentrale og viktige pedagogiske metodene i prosjektene.

BU vurdert opp mot andre internasjonale retninger

– BU som tiltak er vurdert opp mot andre tiltak på en skjønnsmessig måte av blant andre prof. Martin Miller fra USA, opplyser Hansen og fortsetter: I mai-nummeret 2003 av "Journal of Cognitive Education and Psychology" foretar Miller en oppsummering og sammenligning mellom fire teoriperspektiver/-modeller og deres avledede praksiser. Det dreier seg om Feuersteins, Vygotskys, Piagets og Nyborgs, slik disse perspektivene fortolkes og holdes frem av fire inviterte artikkelforfattere i lys av temaet: "The meaning of mediation. Different perspectives". Hansen skrev artikkelen som omtaler Nyborgs perspektiv og hans egne arbeider. En av konklusjonene som Miller kommer frem til i sin diskusjon av likheter og forskjeller mellom de nevnte tilnærmingene, er at BU synes å gi en bedre effekt i spesialundervisning enn tiltak avledet fra de øvrige tre forskerne, ut fra det han kjenner til.

BU ønsket på internasjonal konferanse i 2009

I februar 2009 arrangeres en konferanse i Cape Town, av den Sør-afrikanske delen av "International association for cognitive education and psychology", under over-

skriften "The art of thinking" med fokus på "the integration of the active mediation of thinking within regular curricula, at school and university level". Hansen er invitert dit som en av sju hovedtalere. Tittelen på hans foredrag er som følger: "Basic conceptual systems as tools for analytic coding and thinking: A concept teaching curriculum in Norway".

– På denne konferansen kommer jeg til å legge frem en internasjonalisert og litt utvidet variant av den kommunale Balsfjordplanen for BU. Statped Nord finansierer generøst oversettelsen av planen til engelsk som vil bli publisert på internett. På denne måten vil planen kunne bli tilgjengelig også for et engelskspråklig publikum, noe som forhåpentligvis vil kunne bidra til å øke interessen for BU også internasjonalt, avslutter Hansen med.

Utvalgt litteratur:

Hansen, A. (2003). On mediation from Magne Nyborg's perspective. Journal of cognitive education and psychology. Volume 3, number 1, 54-64. <http://iacep.coged.org/journal/>

Hansen, A. (2006). Begreper til å begripe med. Effekter av systematisk begrepsundervisning for barn med lærevansker på målområder som angår læreforutsetninger, fagfunksjonering og testresultater. Avhandling for dr. polit. graden. Institutt for pedagogikk. Universitetet i Tromsø. Online tilgjengelig på <http://hdl.handle.net/10037/582>. Tilgjengelig i papirversjon fra A. Hansen (andhanse@online.no).

Hansen, A., Koppen, K., og Svendsen, A. (2006). Basisbok for begynneropplæring i lesing: Metodikk-foreldrekurs-begrepsundervisning. Info Vest Forlag.

Hansen, A., Færøvig, P., i samarbeid med et nettverk i skoler og barnehager i Balsfjord Kommune (2008). Kommunal plan for begrepsundervisning og ferdighetsopplæring (BU) for barnehager og skoler i Balsfjord Kommune, gjeldende fra 01.01.2008.

Online tilgjengelig på <http://www.balsfjord.kommune.no/kommunal-plan-for-begrepsundervisning.4454608-558563.html>.

Miller, M. (2003). The meaning of mediation: Discussion of varying perspectives. Journal of cognitive education and psychology. Volume 3, number 1, 82-89. <http://iacep.coged.org/journal/>.

Nyborg, M. (1971). The effect of possessing verbal "analyzers" upon concept learning in mentally retarded children. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Nyborg, M. (1994). BU-modellen... INAP-forlaget.

Nyborg, M. & R. (1990). GBS – grunnleggende begrepssystemer, underviser/lært som forutsetning for å kode analytisk og for å være selektiv... i det å lære skolens og "livets" fag. Haugesund: Norsk spesialpedagogisk forlag.

Sønnesyn, G. (1999). Anna spill. Bema forlag/Pedverket, 5710 Skulestadmo.

Sønnesyn, G og Hem, M. (1996). Grunnlaget. Bema forlag/Pedverket, 5710 Skulestadmo.

Selvbildet og taleflytvansker

Et godt selvbilde er viktig for psyken, for læring og kvaliteten på læring, for relasjonelle forhold i hjem, skole og på arbeidsplass og for den totale livskvalitet hos individet. I mitt arbeid som psykolog møter jeg personer der selvbilde er et tema, også hos personer som stammer.

Innledning

I Staped Vests taleflytteam har man en tenkning som innebærer å lære personer som stammer (PSS) teknikker som bedrer taleflyten og samtidig lære dem til å godta taleflytvanskene som en del av dem selv som de kan leve godt med. Dermed behandler vi både de atferdsmessige og de psykologiske manifestasjonene av stammingen når det trengs, og på den måten ser og behandler vi det hele mennesket. Slik søker vi å unngå at selvbildet hos små barn svekkes, eller eventuelt prøver å rette opp et allerede svekket selvbilde hos eldre barn eller voksne.

Et kritisk blikk på analogier, modeller og begreper

I mitt arbeid som psykolog ved Statped Vest møter jeg PSS som har en utfordring på det psykologiske området i tillegg. Derfor er det aktuelt å spørre seg hvordan stammingen "ser ut" når vi møter en PSS. Ofte bruker man isfjellanalogien (Sheehan, 1970), der den åpne stammeatferden er det som stikker opp over vannflaten, mens det som er under vannflaten er de psykologiske manifestasjonene eller følgetilstandene av stammingen. Denne atferden kan være; falske roller, feilaktig tenkning, frykt, emosjoner, unnvikelsesatferd, skyldfølelse, ulike emosjonelle tilstander, feilaktig tenking og støtteatferd. Fra et psykologisk perspektiv kan disse tilstandene og atferdstypene være manifestasjoner av et dårlig selvbilde.

Analogier kan være nyttige for å få en rask oversikt over og en forståelse for et tema eller fenomen; faren er at vi lar oss i fange i analogien og bruker den ukritisk. Det kan føre til at vi mis- eller feilbruker dem. Mennesker er like, men de er også forskjellige - også

«Analogies prove nothing that is true, but they can make one feel more at home»

Sigmund Freud

(ni tiendedeler) ved stammingen. Ikke alle som stammer vil føle seg hjemme i en analogi som beskriver dem slik. På verdensveien kan en finne mange modifikasjoner av isfjellanalogien; de bidrar til å svekke anvendeligheten.

Båt- eller ballanalogien impliserer at den åpne stammingen er enorm, mens de psykologiske sidene er små. Ikke alle vil kjenne seg igjen i denne analogien heller. Båtanalogien kan også modifiseres, men modifiseringene kompliserer analogien og gjør den mindre anvendelig. Dermed kan en hevde at verken isfjellanalogien eller båtanalogien er fruktbar i klinisk bruk, verken for PSS eller terapeuter.

Bruk av analogier; direkte og indirekte

Om analogier er nyttige, avhenger av hvordan en bruker dem og hvem man tenker de skal være nyttige for, terapeuten eller PSS. Man kan bruke modellene direkte i informasjonsarbeid og terapi, eller man kan velge å bruke dem indirekte som et terapeutisk hjelpemiddel. Ved direkte bruk av analogiene vil en diskutere med PSS "hva som befinner seg over overflaten", det vil si den direkte, åpne stammingen, men også "hva som befinner seg under vannflaten", det vil si de mer psykologiske sidene ved stammingen. Faren ved å benytte modellene slik er at man kan indusere i personen (legge inn eller gi til) en tanke om at man har en psykiske vansker som faktisk ikke er reelle, men som vi terapeuter forventer å se hos en person som stammer (stereotypier) eller som vi synes lett kan forklare den generelle atferden til en PSS. En parallell til dette er fenomenet falske minner som man vet en kan indusere i personer (barn eller voksne). Det er klart at enhver terapeut vil se at om dette skulle skje vil det være kontraindikert for bedring. Logoped skal også være sin egen og andres profesjoner tro og ikke drive med psykoterapi, men benytte nevrologiske perspektiver på stamming og løfte frem treningsaspektet (Andersson, 2007).

En indirekte bruk av analogiene vil være om terapeuten gjennom samtale og behandling av stamming lager seg et bilde over både stammings typologi og utbredelse (atferd), samt de kognitive og emosjonelle virkningene stammingen har på personen og prosessene som skjer. Da kan terapeuten danne seg et bilde av hele personen uten på en negativ og uønsket måte å påvirke personens bilde av sin egen stamming, sitt selvbilde og sin psyke. Brukt på denne måten vil analogiene kunne være nyttige redskap for terapeuter.

"Ytre" vs "indre stamming"

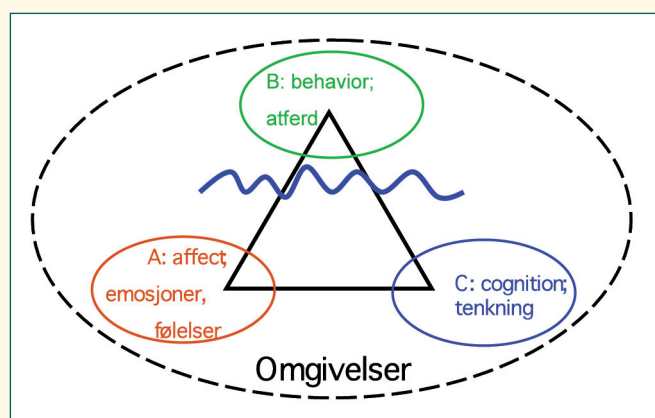
Jeg prøver å unngå å bruke begrepene "Ytre stamming" og "Indre stamming" og heller referere til begrepene som åpen stamming (atferd) og psykologiske sider ved stamming (emosjoner). Man kan jo spørre seg hvorfor "indre stamming" er blitt et begrep innen



Sonja Helgesen Ofte

Spesialpsykolog/Dr. Psychol.,
under spesialisering
i klinisk nevropsykologi.
Ansatt i Statped Vest,
Avdeling for logopedi fra 2001.
Sonja.Ofte@statped.no

logopedien, når man ikke snakker om ”indre dysleksi” for eksempel, eller for den saks skyld ”indre løpsk tale” (Andersson, 2007). Åpen atferd er et kjent begrep i psykologien, men som psykolog har jeg undret meg mye over begrepet ”indre stamming”. Det impliserer at PSS også stammer når de tenker, og det virker som en umulighet fra et nevropsykologisk og nevrokognitivt perspektiv. Stamming er per se en åpen atferd og ikke et indre kognitivt, emosjonelt eller psykologisk fenomen. For meg blir derfor ”indre stamming” en umulighet, en selvmotsigelse, en kontradiksjon som med logisk nødvendighet er falsk (Wikipedia). Man kan ikke se bort fra at noen PSS utvikler negative psykologiske sideeffekter eller følgetilstander – patologiske eller ikke - men da må man kalle dem for nettopp det. Alle mennesker har en psyke som blir påvirket av den åpne atferden vi fremviser, og de fleste av oss vet når vi fremviser en avvikende eller uakseptert atferd. Derfor blir det å kalle det indre psykologiske livet til PSS som ”indre stamming” å stigmatisere og gjøre PSS avvikende.



Sosialpsykologien har som målsetting å studere gjensidig påvirkning av menneskers atferd, kognisjon og følelser i et miljø. Denne tenkningen kan settes opp i en modell som kan kalles ABC, der A står for følelser (affect), B for atferd (behavior) og C for tenkning/resonering (cognition). Tegner en ABC-modellen som en trekant med B på topp, ser en likheten med isfjellanalogien. ABC-modellen tar imidlertid også med miljøet. Modellen gir et mer tydelig bilde av interaksjonen mellom de ulike elementene i modellen. Siden stamming som de fleste andre typer atferd forandrer seg over ulike situasjoner, kan denne modellen være et viktig bidrag til stammerapien. For PSS er der en kontinuerlig, gjensidig påvirkning mellom kommunikator og andre kommunikasjonspartnere i miljøet, for eksempel andelshavere (AH) av ulik art, direkte AH, nære samfunnsmessige AH og AH i det utvidete samfunn. Alle disse AH kan ha innflytelse på taleflyt og livskvalitet (Schlosser, Koul, & Costello, 2007), men også på tanker og følelser PSS har. I motsetning til isfjell- og båtanalogien anvender ABC-modellen seg av vitenskapelig funderte begrep, men i likhet med analogiene hevder jeg at ABC-modellen bør brukes indirekte.

I Yaruss's (1998a) skjematiske versjon med begreper for den talendes erfaringer med stamming, gjenkjenner vi elementene fra ABC-modellen. Antagelsen bak modellen er at

- stamming er mer enn stamming og
- behandling og evaluering må foregå på grunnlag av multiple faktorer.

Fra et klinisk perspektiv er ulempen med modellen implikasjonen om at alle som stammer har et psykisk problem i tillegg. Det er en farlig påstand, for man må gå ut fra at PSS som andre mennesker har et normalt indre liv, med bekymringer, gleder, sorger, sinne, redsel, kjærlighet og alt som hører et normalt psykisk liv til. Det er en forskjell på det å oppleve ulike emosjonelle tilstander og det å ha et psykisk problem. Fra et forskningsmessig perspektiv har modellen imidlertid den fordelen at den gir et innblikk i det komplekse bildet man står overfor i effektstudier av stamming og kan benyttes i planlegging av hvilke områder man bør måle, og områder man bør ta hensyn til ved planlegging og evaluering av behandling (Yaruss, & Quesal, 2006). På denne måten kan vi finne årsaken til at enkelte PSS får psykiske vansker som er patologiske, det vil si som hemmer en i livsutfoldelse, for dersom stammingen har en biologisk basis, må det være ytre miljømessige og mellommenneskelige, interaksjonelle faktorer som utløser de psykiske problemene.

Selvbilde

Selvbilde kan betraktes som et overordnet begrep som innebærer de samlede tanker og inntrykk et menneske har av seg selv og sitt forhold til andre mennesker og samfunnet som helhet. Men språket har mange begreper som beskriver mer utkrystalliserte sider ved selvbilde, for eksempel selvfølelse, selvaktelse, selvrespekt, selvoppfatning og selvtilitt. Vi har også negative beskrivelser av selvoppfatning som selvforakt. I psykologien er selvaktelse, selvfølelse eller selvrespekt – det som på engelsk kalles ”self-esteem” – eller selvverd en persons selvbilde på et emosjonelt nivå, som omgår tenkning og logikk. Man kan være svært egoistisk og egosentrisk, men fremdeles ha et svært lavt selvbilde.

- Selvfølelse handler om å ha et forhold til seg selv; hvem ”jeg” er, ”jeg”-et mitt, ”selv”-et mitt, om jeg og meg selv. Jeg kan snakke med meg selv, kjeft på meg selv, gi meg selv råd osv. Selvinstruksjoner kan være av en nøytral karakter, men kan også være både positive eller negative, og det er selvfølgelig de negative selvinstruksjonene som kan være ødeleggende for en persons psykiske helse. Flere av begrepene som for eksempel ”selvfølelse” har element av evaluering.
- Selvaktelse, selvrespekt er å ha respekt for egen person på alle nivå av det å være et menneske. Vi sier gjerne: ”Hvordan kunne jeg si det?” eller ”Han eier ikke selvrespekt!” Her ser vi helt klare element av evaluering av selvet.
- Selvoppfatning; hvordan en oppfatter seg selv som menneske kan omhandle både indre og ytre egenskaper.
- Selvtilitt; å ha tillit til seg selv og det en evner og makter. Vi forbinder gjerne selvtilitt med evne til selvhevdelse og grad av selvhevdelse. Dette kan kalles den utøvende delen av selvet. Noen mennesker har stor grad av selvhevdelse, men evner kanskje ikke å hevde seg på en rett måte, andre har stor selvtilitt, men kanskje ikke nok selvrespekt i sin utøvelse av den. Det er viktig å påpeke at det å ha et godt forhold til deg selv – ikke har noe med egoisme og selvnyttelse å gjøre, men handler om det å ta vare på seg selv og ta ansvar for seg selv, sin fysiske og psykiske helse, sin atferd og sine valg.

Som klinikere og som medmennesker skal vi bry oss om selvbildet av flere grunner. For det første fordi det ikke alltid er slik at selvbildet automatisk utvikler seg i positiv retning. Livet kan gi motstand og vanskeligheter slik at et barn kan utvikle et skjort og/eller negativt

selvbilde. Videre kan negative tanker og negative selvinstruksjoner ha en tendens til å sette i gang onde sirkler som trekker en mer og mer ned. Dermed bruker en mye krefter og oppmerksomhet på de negative tankene og der blir lite igjen til positive tanker, utvikling og læring. Følgelig kan kvaliteten på selvbilde påvirke ens tenkning og følelsesliv, kvaliteten på læring, hvilke selvinstruksjoner en gir seg selv og hvordan livskvaliteten ens blir.

Forskere har konstruert en modell over hvordan de mener selvbildet utvikler seg. Førskolebarn og barn i det første skoleåret skiller mellom to ulike former for selvtillit; sosial aksept på den ene siden og kompetanse på den andre. De skiller ikke mellom å være flink i ulike aktiviteter, for eksempel skolearbeid og idrett (Se Byrne, & Shavelson, 1996).

I 7-8 års-alderen skiller barn som oftest mellom

- 1) kognitiv eller akademisk kompetanse,
- 2) en fysisk verdi og
- 3) og sosial selv-verdi.

Den hierarkiske modellen innebærer at ved overgang til ungdomsskole er selvtilliten organisert i mer spesifiserte evner. Ved voksen alder har en også et sett av uavhengige selv-evalueringer i forhold til spesifikk atferd i spesifikke situasjoner. Andre områder vil legges til selvbildet, som nære vennskap, romantiske forhold og yrkeskompetanse. Man har også et overordnet eller generelt syn på seg selv. I 1996 ble en studie gjort der en søkte å validere modellen. Forskerne undersøkte tre ulike grupper barn fra 8 til 17 år og prøvde å vise at strukturen til et sosialt selv-begrep er multidimensjonalt, hierarkisk ordnet og at det blir mer differensiert med alder. Dette fant de støtte for (Se Byrne, & Shavelson, 1996).

"Kronisk lavt selvbilde"

Mange av karakteristikaene ved tilstanden "Kronisk lavt selvbilde" (se ICD-10, DSM IV) er de samme som man finner i beskrivelser av PSS som har vansker med sin stamming. Psykiske vansker som følge av stamming synes å øke sjansen for et lavt selvbilde, men jeg minner på at ikke alle PSS opplever noen av tilstandene.

Kronisk lavt selvbilde karakteriseres ved at personen:

- rasjonaliserer bort/avviser positiv feedback
- overdriver negativ feedback om seg selv
- gir negative utsagn om seg selv
- er nølende til å prøve nye ting/situasjoner
- uttrykker skam/skyld
- mener at en selv er uegnet til å takle situasjoner
- har manglende øyekontakt
- har mange eksempler på manglende suksess med jobb eller andre livssituasjoner
- tilpasser seg stadig andres meninger og er ubeslutsom (se ICD-10, DSM IV)

I psykologien er man enige om at barn er født med et temperament som er personlig og spesifikt for den enkelte. Studier som Anderson og flere har gjort av temperament hos barn som stammer (BSS), viste at de var senere med å endre atferd i nye situasjoner; de var sky, stille, forsiktig, reservert og fryktosom. De fant også at BSS viste mer irregulære biologiske mønstre, de var vanskeligere å tolke enn andre barn og mindre forutsigbar. Disse trekkene vil kunne påvirke stammingsstarttidspunkt, utvikling, interaksjon med miljøet og mulig evne til å bedring (Anderson, Pellowski, Conture, & Kelly, 2003), men man kan ikke si at et spesifikt temperament vil kunne føre til stamming. Ulike forhold påvirker selvbildet og i det følgende vil ytre miljømessige forhold, indre forhold og relasjonelle forhold taes opp. Disse forholdene er innvevd i hverandre, de påvirker hverandre og er ikke alltid lett å skille fra hverandre.

Miljømessige påvirkninger

Ytre miljømessige forhold omhandler fysiske forhold, klimatiske, sosiale, geografiske og materielle. I denne sammenheng er det imidlertid de sosiale forholdene som er mest interessante og kanskje mest de sosiale forholdene som får mennesker til å tvile på seg selv, sine egenskaper, sine evner, og ikke minst sin verdi som menneske.

Stereotypier

Studier viser at der er en del stereotypier om PSS, som at PSS er forsiktig, reservert, forbeholden, nervøs, uten selvtillit, sjenert, usikker, anspent, følsom, sensitiv, nølende, introvert og usikker. De som fremviste disse stereotypiene var ikke hvem som helst; butikkansatte, lærere, universitetstudenter og lærere, potensielle arbeidsgivere, talepedagoger og klinikere og den generelle populasjonen ellers (Se McClure, & Yaruss, 2003; Klein, & Hood, 2004). Når vi ser på denne listen over personene som fremviser disse stereotypiene kan vi vel være enig om at dette er betenkelig. Vi kan vel heller ikke se bort fra at stereotypiene har forårsaket oppfatningene som PSS har om seg selv og at det har påvirket livene deres. Det forteller også hver og en av oss at vi alle trenger å se på våre egne holdninger, fordommer og stereotypier med et kritisk blikk og stadig reflektere over dem for ikke å gjøre mennesker urett.

Klassen (2001) studerte to problemstillinger:

1. Om personer som har jevnlig kontakt med PSS har de samme negative stereotypiene som den generelle befolkningen viser og som er blitt vist i andre studier.
2. Om der er forskjeller i oppfatningen av taleflyten hos PSS og dem de samhandler med.

Han fant at den generelle befolkningen oppfattet PSS som mer sky og tilbaketrukket, mens jevnlig kontakt med PSS ga mindre stereotyp holdninger. PSS fikk også færre sanksjoner fra dem de kjente (Klassen, 2001). De fleste vil mene at en vil oppleve færre sanksjoner fra mennesker som kjenner en når det gjelder forhold som stamming, dysleksi eller andre vansker. Vi vet ikke om deltakerne i studien har psykiske vansker som følge av stammingen. Vi vet heller ikke om erfaringene til den generelle befolkningen er med personer som har psykiske vansker som følge av stammingen eller ikke.

Der synes å være en generell oppfatning i samfunnet at stamming påvirker mulighetene til fritt å velge yrke. Forskere har funnet at tjue yrker ble betraktet som upassende for PSS, 23 yrker ble vurdert som passende (Gabel, Blood, Tellis, & Althouse, 2004). Dermed synes det

som om PSS kan oppleve å bli påvirket til gjøre visse karrierevalg. Slike holdninger i samfunnet kan tenkes å påvirke selvbildet til PSS på en negativ måte og ha uheldige konsekvenser for valgene de tar i livet.

Indre påvirkninger

Indre egenskaper og forhold som vil være med på å forme selvbildet til et individ omhandler blant annet arv. Arv gir seg utslag både fysiologisk og biologisk, men også på psykologiske og kognitive sider ved individet. Slike forhold vil kunne påvirke selvbildet til noen og valg de tar i livet. Arv tilsier at slektninger av PSS har ca 10 ganger så høy sannsynlighet for å utvikle stamming som resten av befolkningen og risikoen er høyere for mannlige slektninger (Viswanath, & Chakraborty, 2004).

PSS mener selv at stamming påvirker skolearbeid og yrkesliv og mange andre aspekt ved livet, selv etter behandling. 79 % av de spurte i en undersøkelse mente at skole og arbeidsliv ble påvirket, 64 % mente sosialt liv og familieliv ble påvirket, 70 % opplevde en følelse av flauhet og 82 % unngikk å snakke på grunn av stammingen (McClure, & Yaruss, 2003). En annen studie rapporterte at 70 % av de spurte mente stamming minsket ens sjanse for å få en jobb eller å bli forfremmet, 33 % mente stammingen virket inn på den jobben de gjorde og 20 % hadde faktisk sagt nei til en jobb eller forfremmelse fordi de stammet (Klein, & Hood, 2004). Vi kjenner igjen disse opplevelsene som kan være psykiske følgetilstander av stamming; unngåelse, skamfølelse og selvsabotering, og de kan være relatert til lavt selvbylde. Vi må spørre oss om hvor disse selvoppfatningene kommer fra; om de er resultat av et psykisk problem som ikke er relatert til stamming eller om de er oppfatninger om stamming som miljøet rundt PSS har lært dem gjennom samhandling, påvirkning og aktiv bruk av stereotypier. Vi må også spørre oss om hva som skal til for at et menneske skal unngå å internalisere negative oppfatninger av seg selv.

Kathard (2006) har skrevet en artikkel som kaster lys over prosessen som foregår ved utviklingen av en selvidentitet som "ABLE", det vil si *dyktig*, en som har kompetanse, hos PSS. Forskeren spør seg hvordan PSS har skapt en forståelse av seg selv som dyktige gjennom livsløpet. Syv deltakere mellom 19 og 65 år fortalte sine livshistorier om stamming. Forskerne fant at utviklingen av en selvidentitet som dyktig begynte tidlig i barndommen hos noen deltakere. De opplevde at signifikante andre spilte en viktig rolle i å utforme og forsterke en følelse av selvet. I tillegg hadde kritiske livshendelser, forhold/personer som påvirker (katalysister) og skilleveier på ulike tidspunkt i livet ansporet til utviklingen av en selvidentitet som dyktig. Den kursen eller de banene som utviklingen av selvidentiteten tok, var individuell, ikke-linear og varierte over livsløpet. Banene ble styrket og fastlagt (sementert) i løpet av voksen alder ved at de tok opp i seg tenkning som gjorde dem i stand til å utvikle selvet, ved at de stadig utnyttet sine evner og var aktive, ved at de aksepterte stammingen, validerte seg selv som sosiale og omformet offentlige fremstillinger. Idet deltakerne utformet seg selv som dyktige, følte de at de fikk makt i og over sitt eget liv slik at de kunne leve et vellykket liv som en person som stammer (Kathard, 2006). Denne studien viser viktigheten av at vi som terapeuter hjelper til med å bygge opp mennesker ved at de selv identifiserer sine gode valg, sine styrker og sine signifikante andre – mer enn å gi dem merkelapper på svakheter.

PSS viser seg å vurdere sin egen tale som lite flytende i forhold til andres, uavhengig av om den personen de vurderte stammet eller ikke (Hartsuiker, Corley, Lickey, & Russel, 2003). Personer som ikke stammer (PSIS) opplever talen til en PSS som mer normal enn PSS vil gjøre, og dette kan forklares på ulike måte: PSS har større forventninger til egen tale, de feiltolker holdninger og atferd som de ser hos PSIS, de tror selv at de undertrykker som "talende menneske". PSS har mer kunnskap om stamming enn PSIS, og de er mer oppmerksom på brudd i egen tale enn andre er (Klassen, 2001). Man kan også anvende "Labelling theory" på å forklare dette fenomenet; man internaliserer negative sosiale oppfatninger og stereotypier, og hypotesen er at dette skjer med PSS (Se Klassen, 2001). Det er viktig å påpeke at alle som jobber med PSS har et viktig budskap til PSS; talen deres oppfattes ikke som så avvikende som de tror.

Stamming og emosjoner

Alvorlige psykiske lidelser som nevrososer og psykoser har en arvelig komponent, og man kan ikke se bort fra at PSS også kan utvikle slike lidelser, i likhet med alle andre som har en arvelig lidelse i familien. Psykiske lidelser vil ikke nødvendigvis utløses selv om de finnes i ens familie, men kan utløses av ytre, alvorlige hendelser. De vil og kunne opptre sammen med andre psykiske tilstander, men også om en er döv, blind, stammer eller har dysleksi. På taleflytområdet er det forsket mye på relasjonen mellom stamming og angst.

PSS rapporterer ofte at stammingen deres blir påvirket av emosjonelle reaksjoner, men forskning viser at sammenhengen er uklar. Psykofysiologiske studier av stamming har ikke klart å påvise en sammenheng mellom stamming og aktivisering i det sympatiske nervesystemet. En gjennomgang av studier av hjerterate i relasjon til stressfulle talesituasjoner, indikerer at voksne PSS har en tendens til å vise en paradoksalt reaksjon til talesituasjoner, de viser en reduksjon i hjerterate sammenlignet med PSIS. Dette kan forklares på følgende måte: Reduksjon i hjerterate kan observere hos mennesker og andre pattedyr mens de forventer en ubehagelig stimulus, og det antydes at forventet angst resulterer i en fryseatferd med en medfølgende hemming av hjerteraten. Det antydes at talerelatert forventet angst hos PSS antagelig er en sekundær, betinget reaksjon basert på tidligere erfaringer av stamming (Alm, 2004).

Andre studier (Davis, Shisca, & Howell, 2006) ser på skillet mellom angst som en del personligheten (trekkangst) og angst som er uløst av en spesifikk situasjon (tilstandsangst) hos PSS og PSIS. Forskerne fant at der var ingen forskjeller mellom gruppene på trekkangst, men på tre av fire talesituasjoner hadde personer med vedvarende stamming høyere tilstandsangst enn PSIS. Dette kan man tolke som at angst ikke er et trekk ved personen, men knyttet spesifikt til et taleproblem (Davis et al., 2006). Det innebærer at angst ikke er et psykologisk, medfødt trekk man finner hos alle PSS, men at noen PSS noen ganger kan komme til å oppleve angst som en følge av forventet stamming i noen situasjoner. Det er normalt at en noen ganger opplever angst i forhold til en situasjon der en er redd for at ikke alt skal gå så glatt og problemfritt som en gjerne ønsker. Men som hos PSIS, kan PSS komme til å oppleve at angst opptrer som en mer kronisk tilstand.

Noen forskere har funnet at kronisk angstnivå hos PSS øker med alderen, i alle fall opp til midt i voksen alder. Barn viser ikke unor-

male nivåer av angst, mens angsten begynte å øke i ungdommen og økte inn i voksen alder. Ettersom en blir eldre øker sosiale krav og ferdigheter som kreves for å kunne fungere i samfunnet. For en person som ikke alltid har flytende tale vil økende sosiale og personlige krav kunne gi øket følelse av stress. Dersom stresset ikke blir tatt hånd om, vil det kunne gi negative utfall, som for eksempel øket trekkangst, som i sin tur kan føre til negative personlige og sosiale stereotypier, begrensede yrkesmuligheter og sosial tilbaketrekking eller unnvikelse. Viktig kunnskap i stammebehandlingen var at kvinner viste konsistente høyere angstskårer enn menn over hele livsløpet (Craig & Tran, 2005).

Nevrologiske korrelat til stamming

Mange studier er gjort om nevrale forhold hos PSS sammenlignet med de som ikke stammer. Man har funnet forstyrrelse i kortikale og subkortikale nevrale systemer som støtter opp om utvelgning, igangsetting og eksekusjon av motoriske sekvenser som er nødvendige for flytende taleproduksjon (Watkins, Smith, Davis, & Howell, 2008) og mindre grå substans i relevante områder som ligger under motorikk som går til ansiktet og larynx (Chang, Erickson, Ambrose, et al., 2008) hos PSS. fMRI-studier viser at PSS har setningsgenererings- og setningsproduserende områder som overlapper hverandre mer enn hos PSIS. Det kan tyde på at PSS har mindre tilpasset nevral subsystem (Bosshardt, 2006). Dette passer godt overens med Bosshardts påstand om at PSS trenger mer opprettholdt oppmerksomhet ved setningsgenerering og setningsproduksjon og at de reduserer mengde av "begrepsmessig arbeid" for å holde stammingen på et lavt nivå. Bosshardt finner at talen til PSS er mer sensitiv for innblanding fra samtidig utførte kognitive prosesser. Man antyder at de fonologiske systemene til PSS beskyttes mindre effektivt mot interferens av oppmerksomhetskrevenne prosessering i det sentrale eksekutive systemet (Bosshardt, 2002).

Noen forskere har funnet at BSS har en større tendens til å rette oppmerksomhet mot eller se på endringer i bakgrunnen, dermed synes det som om de reagerer mer på, blir mer distraheret av og blir senere tilvendt til bakgrunnsstøy enn barn som ikke stammer (BSIS) (Schlosser et al., 2007), mens andre har funnet at BSS viste lav distraherbarhet, de var altså mer oppmerksomme (vigilans) enn BSIS og lot ikke stimuli i miljøet påvirke pågående aktivitet (Anderson, Pellowski, Conture, & Kelly, 2003). Det synes ikke som om man her har undersøkt hvor mye det kostet barna å opprettholde en slik grad av oppmerksomhet. Når vi vet at stamming endrer seg over ulike miljømessige forhold og i ulike miljøer, også virtuelle (Brundage, Bothe, Lengeling, & Evans, 2006), er det igjen viktig å påpeke at alle sider ved stamming og situasjonene personen befinner seg i er viktig i arbeidet vårt.

Relasjonelle påvirkninger

Forholdet til andre mennesker, hvordan vi samhandler med dem, hvordan de påvirker oss med sin atferd og hvordan vi påvirker dem med vår atferd er tema som er omtalt i litteraturen og som man må være oppmerksom på i arbeidet med dem som stammer. Det relevant å se på den gjensidige (resiproke) påvirkningen som er mellom PSS og partneren i kommunikasjonen. Flere kommunikasjonspartnere er aktuelle; mor, far, jevnaldrende lekekamerater, kolleger og ellers alle som man kommuniserer med i livet. Spesielt de førstnevnte har fått oppmerksomhet i litteraturen.

Atferd hos kommunikasjonspartneren

Forskere har testet hypotesen om at atferd hos kommunikasjonspartnere kan påvirke taleflyt hos BSS. For eksempel synes det som om foreldrene stilte flere negative og rutinemessige spørsmål til egne BSS, mens fedre brukte flere ord og utsagn enn mødre og venner av BSS (Meyers, 1990). Andre forskere har funnet at mødre av BSS snakker fortere til alle barn, men der er en interaksjon mellom hvor mye som sies og lengden på utsagnet som kompliserer tolkningen av funnet (Meyers & Freeman, 1985b). Mens foreldre satte i gang flere positivt ladete interaksjoner med barna enn jevnaldrende venner gjorde, sto fedrene for de fleste positive samhandlingene. På den annen side var jevnaldrende venner mer negative og kommenterte generelt mer når de interagerte med BSS enn foreldrene gjorde (Meyers, 1990). Andre studier har vist at mødre av BSIS avbrøt talen til BSS oftere enn mødre som hadde BSS, mens alle mødre avbrøt oftere taleflytbrudd enn flytende tale (Meyers & Freeman, 1985a) og mødre av BSS snakket fortere til alle barn enn mødre av BSIS (Meyers & Freeman, 1985b).

Atferd hos PSS

Men også atferd hos PSS har blitt studert og mange funn er rapportert. De synes å vise at BSS snakker saktere enn BSIS, og barn med alvorlig stamming snakker saktere enn de med moderat stamming. Det synes også som at desto mer et barn stammer, jo saktere snakker barnet når talen er flytende (Meyers & Freeman, 1985b). Bruddene i taleflyten til BSS har vist seg ikke å variere avhengig av om BSS kommuniserte med mor, far eller jevnaldrende venner (Meyers, 1990), mens for eksempel brudd i taleflyt hos BSS påvirket jevnaldrene til å bli mindre flytende i talen (Meyers, 1989). Andre har funnet at alle barn har en tendens til ikke å være flytende i talen når de avbryter (en) mor (Meyers & Freeman, 1985a). En studie av ikke-verbal atferd hos BSS, viste at de hadde flere medbevegelser under stamming enn BSIS. Videre viste små BSS mer atferd av typen øyeblikking, hodebevegelser og heving av øvre leppe under stamming ifht til BSIS (Conture & Kelly, 1991). Alderen på studiene tilsier at replikering er på sin plass og studier på norske forhold er en utfordring til alle på feltet.

Aspekt ved kommunikasjonen

I en nyere studie har fokuset vært samsvaret mellom partene i samtalen med hensyn til ulike "tidsaspekt" i uttalelsene i løpet av samtalen; lengde på utsagn, pauser, pauser der en bytter tur til å snakke, og samtidig tale som enten kan være en avbrytelse eller ikke. Funn antyder at BSS lett kan påvirkes av slike subtile tidsaspekt ved samtalen. Dermed kan noen av disse barna oppfatte samtaler med foreldre som utfordrende eller vanskelig på grunn av at et element av uforutsigbarhet blir brakt inn i samtalen. Det uforutsigbare kan være et resultat av barnets stamming, de sosiale ferdighetene til barnet eller ulike aspekt ved foreldre-barn relasjonen (Savelkoul, Zebrowski, Feldstein, & Cole-Harding, 2007).

Kommunikasjonsmiljø

Der har hersket en antagelse om at foreldre skaper et kommunikasjonsmiljø som stresser tale- og språkutviklingen til barn, og at dette kan være en årsak til at barna begynner å stamme eller at stammingen opprettholdes. Mye av forskningen som omtaler temaet er gammel og benytter globale mål på foreldres urealistiske forventninger til barna. Det er et stort behov for ny forskning på området. Som

gruppe vurderer ikke foreldre til BSS at barna deres er bråmodne eller tidlig utviklet språklig sett. På den annen side vurderer de dem heller ikke som inadekvate, og når en mer objektivt vurderer deres faktiske språklige prestasjoner ligger de i normalområdet, men er ikke så avanserte som kontrollbarna (Ratner & Silverman, 2000). Når det gjelder mål på syntaktisk kompleksitet, språklig mangfold, språklig sjeldenhet finner man ingen signifikant forskjell mellom foreldrevurdering til BSS og andre (Miles & Ratner, 2001). Studien gir støtte til funn fra tidligere studier (Nippold & Rudzinski, 1995). Både foreldre og forskere vurderte barnas prestasjoner som gjennomsnittlige til over gjennomsnittet. Så foreldrene verken over- eller undervurderte barnas språkutvikling. Der var ikke uenighet mellom foreldrene angående barnas språk-tale utvikling, derfor synes ikke dette å være en kilde til stress hos barna (Ratner & Silverman, 2000).

Mobbing

En rekke forskere hevder at offer for mobbing viser at de har svakere sosial fungering, de er mer deprimert, engstelig og usikker, de har dårligere selvbilde, er mer forsiktig, sensitive og stille enn andre (Craig, 1998; Olweus, 1995; Rigby & Slee, 1991). Mens andre norske forskere som har studert voksne som blir mobbet, hevder at bare en tredjedel av de som mobbes viser personlighetstrekk som avviker fra det en forventer. Denne tredjedelen var signifikant mindre samvittighetsfulle, mindre omgjengelige, mer innadvendte og nevroiske og mindre åpen for forandringer enn andre offer for mobbing og kontrollgruppen. Det er en svær belastning å bli mobbet, så stor at det i seg selv kan føre til personlighetsendringer, derfor er det vanskelig å si om personlighetstrekket lå der før mobbingen startet eller om det er et resultat av mobbingen. Dette sirkulære problemet er en årsak til at forskere har unngått problemstillingen. Den tredjedelen som avviker fra normalen kan ha en lavere terskel for å ta seg nær av mobbingen slik at de blir mer påvirket av den, eller det kan være at de har en personlighet som provoserer frem reaksjoner fra andre. Men forskerne nøler ikke med å påpeke at uansett hvilken

«Uansett hvilken personlighet man har, skal man ikke mobbes for den.»

**Einarsen, Glasø
& Birkeland Nielsen, 2008**

personlighet man har, skal man ikke mobbes for den (Einarsen, Glasø, & Birkeland Nielsen, 2008). Vi ser lett likheten mellom PSS (Anderson, Pellowski, Conture, & Kelly, 2003) og personer som har vært utsatt for mobbing (Craig, 1998; Olweus, 1995; Rigby & Slee, 1991). Vi vet at noen synes det er en svært belastning å stamme og at de i tillegg kan oppleve mobbing og møte uheldige stereotypier, fordommer og holdninger (Klassen, 2001; Gabel, Blood, Tellis, & Althouse, 2004), men også i forhold til PSS er den sirkulære problemstillingen aktuell.

Å bli utsatt for mobbing kan påvirke ens selvbilde og andre forhold i vår psyke. Mobbing rettes ofte mot noe som kan oppfattes som en svakhet i personlig væremåte (Einarsen et al., 2008) dermed kan man tenke seg at stamming kan utløse mobbing. Det virker som om BSS har en slik antagelse i seg, for de mener i høyere grad enn BSIS at de står i fare for å bli mobbet (Blood, & Blood, 2007). En rekke forskere finner at barn som får spesialundervisning og lignende blir mer utsatt for mobbing, at de har færre venner og at de blir mer avvist (Se Da-

vis, Howell & Cooke, 2002). Denne forskningen er gjort i utlandet, og det er ikke sikkert at de samme forholdene gjør seg gjeldene i de nordiske landene. I en longitudinell dysleksistudie ble 52 barn tatt ut av sin tilhørighetsgruppe for utredning og trening. Ingen lærere, førskolelærere eller foreldre har rapportert om mobbing (Helland, Ofte, & Hugdahl, 2006). Erfaringene er at barn i Norge er vant til at elever går ut og inn av grupper og at de ikke bryr seg om det, men forskning på området er nødvendig. Barna synes å bli tilvendt en inkluderende og integrert skolen der barn med ulike behov beveger seg ut og inn av klasserommet. Men dette må ikke lulle oss inn i en falsk trygghet om at mobbing kommer til å forsvinne og at en nullvisjon er oppnåelig. Man kan ikke oppheve mobbing som fenomen verken ved stortingsvedtak eller vedtak på rektors kontor. Kampen mot mobbing er evigvarende.

**Kampen mot mobbing
er evigvarende!**

Stamming og mobbing

Tidligere forskning har antydnet at BSS har større sannsynlighet for å bli mobbet og ha lavere sosial posisjon enn jevnaldrende BSIS. Men mye av denne forskningen er blitt gjort på personer som var i skole-systemet for mer enn 20 år siden. Nå integreres barn med ulike og mer eller mindre alvorlige utviklingshemninger i skolen og en større oppmerksomhet på mobbing i skolen skulle til si at holdningen til BSS har endret seg. I Davis og medarbeidere sin studie fra 2002, ble det brukt en sosiometrisk skala og 403 barn, derav 16 BSS, deltok. Resultatene viste at BSS hadde signifikant større sjanse for å bli avvist og det var mer sannsynlig at de ikke var populære. Sammenlignet med sine jevnaldrende hadde BSS signifikant mindre sjanse til å bli valgt til ledere og hadde større sjanse for å bli plassert i kategorien "en som blir mobbet" og "en som ber om hjelp". Dermed synes det som om problemer med å opprette vennskap og å beholde venner er viktige faktorer i de problemene som BSS opplever og som vi voksne skal ha et åpent øye for. Forfatterne avslutter med å foreslå at siden barn nøler med å involvere voksne når mobbing skjer, skal man opprette et støttesystem av jevnaldrende (Davis et al., 2002). Jeg er sterkt uenig i dette utsagnet. Det er voksnes oppgave å overvåke og oppdage mobbing og det er deres jobb å sørge for at det ikke forekommer, voksne skal sette en stopper for mobbing. Det er ikke barns oppgave. Barn skal ikke oppdra barn. Voksne skal oppdra barn. På den annen side skal barn læres opp til at mobbing ikke aksepteres og når vi som voksne sender dette signalet, så må vi sørge for at mobbing ikke skjer. Vi skal lære barna at alle mennesker er like verdifulle uansett på hvilket område de har hemninger.

Avsluttende kommentar

I min jobb som psykolog har jeg sett at stamming virker inn både på psykiske og sosiale forhold og på små og store avgjørelser og valg i livet. De valgene vi gjør bestemmer vår sosiale atferd, men graden av frihet i valg kan synes begrenset av for eksempel mobbing, angst, depresjon og vanskelige livssituasjoner. Jeg har i denne artikkelen forsøkt å vise at et menneske er et menneske er et menneske.... også om mennesket stammer.

Referencer:

- Alm, P. A. (2004). Stuttering, emotions, and heart rate during anticipatory anxiety: a critical review. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 2, 123 - 33.
- Andersson, G. (2007). Logopeder – en studie av likheter och skillnader vid behandling av stamming. En rapport finansiert av Region Skåne, Sverige.
- Anderson, J. D., Pellowski, M. W., Conture, E. G., & Kelly E. M. (2003). Temperamental characteristics of young children who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1221 - 1233.
- Blood, G. W. & Blood, I. M. (2007). Preliminary study of self-reported experience of physical aggression and bullying of boys who stutter: relation to increased anxiety. *Perception and Motor Skills*, 104, 3, 2, 1060 - 1066.
- Bosshardt, H. G. (2006). Cognitive processing load as a determinant of stuttering: summary of a research programme. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 20, 5, 371 - 385.
- Bosshardt, H. G. (2002). Effects of concurrent cognitive processing on the fluency of word repetition: comparison between persons who do and do not stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 27, 2, 93 - 113.
- Brundage, S. B., Bothe, A. K., Lengeling A. N., & Evans, J. J. (2006). Comparing judgements of stuttering made by students, clinicians, and highly experienced judges. *Journal of Fluency Disorders*, 31, 4, 271 - 283.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: a test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 3, 599 - 613.
- Chang, S. E., Erickson, K. I., Ambrose, N. G., Hasegawa-Johnson, M. A., & Ludlow, C. I. (2008). Brain anatomy differences in childhood stuttering. *Neuroimage*, 1, 39, 3, 1333 - 1344.
- Conture, E. G., & Kelly, E. M. (1991). Young stutterers' nonspeech behaviours during stuttering. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 5, 1041 - 1056.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 1, 123 - 130.
- Craig, A, Tran, Y., & Craig, M. (2003). Stereotypes towards stuttering for those who have never had direct contact with people who stutter: a randomized and stratified study. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 1, 235 - 245.
- Craig, A., & Tran, Y. (2005). The epidemiology of stuttering: The need for reliable estimates of prevalence and anxiety levels over the lifespan. *Advances in Speech and Language Pathology*, 7,1, 41 - 46.
- Davis, S., Howell, P., & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 7, 939 - 947.
- Davis, S., Shisca, D., & Howell, P. (2006). Anxiety in speakers who persist and recover from stuttering. *Journal of Communication Disorders*, 6.
- Einarsen, S., Glasø, L., & Nielsen, M. B. (2008). Mobbing i arbeidslivet: En litteraturoversikt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45, 308 - 317.
- Gabel, R. M., Blood, G. W., Tellis, G. M., & Althouse, M. T. (2004). Measuring role entrapment of people who stutter. *Journal Fluency Disorders*, 29, 1, 27 - 49.
- Hartsuiker, R. J., Corley, M., Lickey, R., & Russel M. (2003). Perception of fluency in people who stutter and people who do not stutter: results from magnitude estimation. *Proceedings of DiSS'03*, Eklund, R. (Eds.) Gothenburg papers in Theoretical Linguistics 89, ISSN 0349-1021, 33 - 35.
- Helland, T., Ofte S. H. & Hugdahl K. (2006). "Speak up!" A longitudinal study of children at-risk of developing language, reading, writing, and mathematics impairment. Proceeding from the First Nordic Network Meeting in Logopedics. Department of Biological and Medical Psychology, University of Bergen, Norway. ISBN-13: 978-82-993957-8-6, ISBN-10: 82-993957-8-X.
- Jasnaw, M., & Feldstein, S. (1986). Adult-like temporal characteristics of mother-infant vocal interaction. *Child Development*, 57, 754-761 referert i Savelkoul et al. 2007.
- Kathard, H. (2006). On becoming someone: Self-identity as able. *Advances in Speech Language Pathology*, 8, 2, 79-91.
- Klassen, T. R. (2001). Perceptions of people who stutter: re-assessing the negative stereotype. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 2, 551 - 609.
- Klein J. F., & Hood, S. B. (2004). The impact of stuttering on employment opportunities and job Performance. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 4, 255 - 273.
- McClure, J.A., & Yaruss, J.S. (2003). Stuttering survey suggests success of attitude-changing treatment. *ASHA Leader*, 8, 19.
- Meyers, S. C. (1990). Verbal behaviours of preschool stutterers and conversational partners: observing reciprocal relationships. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 4, 706 - 712.
- Meyers, S. C. (1989). Nonfluencies of preschool stutterers and conversational partners: observing reciprocal relationships. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 1, 106 - 112.
- Meyers, S. C., & Freeman, F. J. (1985a). Interruptions as a variable in stuttering and disfluency. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 3, 428 - 435.
- Meyers, S. C., & Freeman, F. J. (1985b). Mother and child speech rates as a variable in stuttering and disfluency. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 3, 436 - 444.
- Miles, S., & Ratner, N. B. (2001). Parental Language Input to Children at Stuttering Onset. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 1116-1130.
- Nippold, M. A., & Rudzinski, M. (1995). Parents' speech and children's stuttering: A critique of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 978 - 989.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse in school: Intervention and prevention. In *Psychology and Law: Recent Advances in Research*. Eds. Davies, G.; Lloyd-Bostock, S.; McMurran, M.; Wilson, C. Walther de Gruyter, Berlin.
- Ratner, N. B., & Silverman, S. (2000). Parental Perceptions of Children's Communicative Development at Stuttering Onset. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43 1252 - 1263.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 5, 615 - 627.
- Savelkoul, E. M., Zebrowski, P. M., Feldstein, S., & Cole-Harding, S. (2007). Coordinated interpersonal timing in the conversations of children who stutter and their mothers and fathers. *Journal of Fluency Disorders*, 32, 1, 1 - 32.
- Schlosser, R. W., Koul, R., & Costello, J. (2007). Asking well-built questions for evidence-based practice in augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, 40, 225 - 238.
- Schwenk, K. A., Conture, E. G., & Walden, T. A. (2007). Reaction to background stimulation of preschool children who do and do not stutter. *Journal of Communication Disorders*, 40, 2, 129 - 141.
- Sheehan, J. G. (1970). *Stuttering: Research and Therapy*. New York: Harper and Row.
- Viswanath, N., & Chakraborty, R. (2004). Evidence for a major gene influence on persistent developmental stuttering. *Human Biology*, 76, 3, 401 - 412.
- Watkins, K. E., Smith, S. M., Davis, S., & Howell, P. (2008). Structural and functional abnormalities of the motor system in developmental stuttering. *Brain*, 131, 1, 50 - 59.
- Yaruss, J. S. (1998a). Describing the consequences of disorders: Stuttering and the International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 249-257.
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2006). Overall assessment of the speaker's experience of stuttering (OASES): Documenting multiple outcomes in stuttering treatment. *Journal of Fluency Disorders*, 31, 90 - 115.

Stammen hos småbørn

- logopædiske implikationer

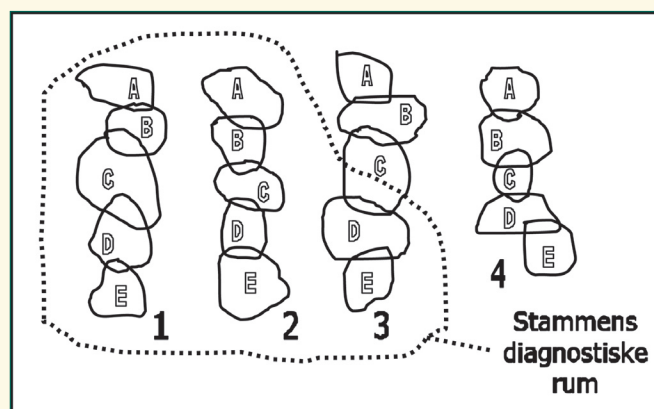
I forrige nummer af Logopeden¹ redegjorde nærværende artikels forfatter for forskning i stammen hos småbørn, som giver en indsigt i, hvilke faktorer, der – hver især eller i sammen – kan spille en rolle for stammens udvikling og eventuelle ophør. I nærværende artikel gives et signalement af, hvordan den enkelte logopæd og logopædiske enhed kan håndtere stammen på et evidensbaseret grundlag.

INDLEDNING

Forskning i stammen hos småbørn har bl.a. forsøgt at besvare to grundlæggende spørgsmål, nemlig om hvorvidt stammen er et 1) unikt og 2) et unitært fænomen. Det unikke refererer til, hvorvidt stammen kan skelnes fra normal ikke-flydende tale. Det unitære refererer derimod til, hvorvidt stammen er et og samme fænomen med en vis variation, eller om der kan identificeres forskellige subtyper.

Det første spørgsmål kan besvares med et næsten entydigt ja, dvs. at stammen og normal ikke-flydende stammen i næsten alle tilfælde kan adskilles fra hinanden. Derimod er det mindre overbevisende, at stammen kan inddeles i klare subtyper, på grundlag af f.eks. stammens ætiologi, dens særlige karakteristika, biologiske kendetegn, ledsagende vanskeligheder og stammens udvikling², og som efterfølgende kan føre til en nogenlunde sikker prognostik. I sin oversigtsartikel om subtypificering af stammen konkluderer Yairi³ da også, at den foreløbige konstatering af det vanskelige ved at identificere subtyper, måske indikerer,

”...at stammen, når alt kommer til alt er en unitær forstyrrelse og at veldefinerede subtyper måske slet ikke findes”.



Dette kunne give anledning til at mene, at der kan være nogle basale – f.eks. genetiske – forhold, der gør, at ét stamme-forløb snart ophører, mens et andet forløb er meget mere vedholdende, men

at de forhold, som synes betydende for stammens varighed ikke repræsenterer definitive positioner, men derimod udtrykker en udtalt variation på en række parametre, således at hvert enkelt barn, der stammer udgør et unikt stammetilfælde blandt andre unikke tilfælde, således at det samlede repertoire af stammetilfælde er kendetegnet ved diversitet og kompleksitet.

Dette peger tilbage på Smith og Kellys multifaktorale, dynamiske og ikke-lineære model for stammen, jf. f.eks. deres beskrivelse af, hvordan forskellige faktorer aktuelle tilstedeværelse og proportion i forhånd til andre faktorer er bestemmende for, hvordan stammen udfolder sig og bedømmes af omgivelserne⁴. Men samtidig synes det veldokumenteret, at ikke alle faktorer har lige stor prædiktionsværdi.

Det er dette fundament, klinikerne må tage sit afsæt for sin tilnærmelse til det enkelte tilfælde af stammen, med henblik på at hendes intervention bedst muligt afhjælper stamme-problemet.

EN KVANTITATIV OG EN KVALITATIV TILGANG TIL STAMMEN

Forskningen i stammen hos småbørn har – som antydnet i min artikel i Logopeden 3/08 – løftet sløret for nogle mulige sammenhænge mellem stammens opståen og udvikling og andre faktorer, hvor nogle af disse faktorer synes at have større prædiktionsværdi end andre. Men der er tale om statistisk set mere eller mindre stærke sammenhænge, der hviler på overvejende kvantitative undersøgelser af stammen. Klinikerne, der står over for et lille barn, der stammer, og dets forældre, skal have et godt kendskab til denne forskning – dvs.



Hans Månsson

Faglig koordinator og lektor ved Professionshøjskolen København med særligt ansvar for logopædi og sprogpedagogik. Uddannet lærer, speciallærer og cand. pæd. i almen pædagogik. Har tidligere arbejdet som tale-/høre konsulent i PPR-regi. Har du spørgsmål til artiklen, kan du maile til mig: hans.dsc@gmail.com

¹ Hans Månsson, 2008.

² Jf. Yairi, 2007a, om subtyper.

³ Yairi, 2007b, s. 8.

⁴ Smith og Kelly belyser ved hjælp af figuren nogle karakteristika ved et ikke-lineært syn på stammens opståen. Tallene 1 til 4 repræsenterer enkeltpersoner. Symbolerne A til E repræsenterer forskellige faktorer, der kan ligge til grund for en stammens udvikling. Størrelsen af hvert symbol repræsenterer den relative rolle, som den enkelte faktor spiller i forbindelse med stammens opståen. Den stiplede linie indikerer området for stammens diagnostik. Person nr. 1 og 2 er således begge diagnosticeret som stammende, men har en forskellig vægtning af faktorer, der understøtter dysfunktionen. Person nr. 3 har mange af de faktorer, der kan medvirke til en stammens udvikling, men bevæger sig ind og ud af stammens diagnostiske felt, mens person nr. 4 godt nok har mange af de medvirkende faktorer, men ikke er diagnosticeret som stammende. (Smith & Kelly, 1997 s. 209, figure 10.2).

vide, hvilke faktorer, der særligt kan spille en rolle og hvordan disse faktorer kan påvirke hinanden på forskellige tidspunkter i barnets liv. En analyse af forskellige faktorerers tilstedeværelse og beskaffenhed i henholdsvis 2-årsalderen og 4-årsalderen kan munde ud i væsensforskellige hypoteser om stammens grundlag og prognose – og dermed også forslag til faglige overvejelser og handlinger – jf. de to følgende tænkte cases med tydelig markering af stærke indikatorer:

En 2½-årig pige, der er inde i en **rivende sprogudvikling**, men **begynder pludselig at stamme**. Der er ingen **kendte tilfælde af persistent stammen** i pigens familie.

En 4-årig dreng, der har **gennemløbet centrale milepæle i sprogudviklingen** og så **begynder at stamme lidt i det små**, men i løbet af et halvt år bliver hans **stammen mere tydelig**. I drengens familie er der **tilfælde af stammen** – bl.a. har hans far **stadigvæk en betydelig stammen**.

En vurdering af de to børns stammen viser, at **sværhedsgraden ved onsets** for begge vedkommende svarer til 4 på en skala fra 0 til 7. Et ½ år efter onsets, viser det sig, at **sværhedsgraden af pigens stammen er dalet til 2**, mens drengens **fortsat er 4**.

Klinikerne kan ikke alene forlade sig på forskningens sandsynliggørelse af, at nogle faktorer spiller en større rolle og interagerer oftere på bestemte tidspunkter i børns liv, når hun skal indkredse det enkelte stammetilfælde. Dette fordi det enkelte stammetilfælde netop er unikt og fordi den individuelle variation er langt mere afgørende end påvisningen af generelle sandsynligheder. Med stammetrekanten in mente vil klinikerens indkredsning af stammen som problem være dårligt hjulpet, hvis hun alene har den kvantitative forsknings generelle konklusioner at støtte sig til. Min anbefaling er derfor, at klinikerne supplerer denne generelle viden om stammen med sit eget kvalitative studie af det enkelte stammetilfælde. Dette fordrer helt andre faglige og menneskelige kompetencer hos klinikerne – kompetencer som først og fremmest udvikles i praksis. Det kvalitative studie er ikke én-gang-for-alle-procedure, men en fortløbende proces. Der opstår derved en dynamik mellem "state of the art" – dvs. forskningen som den tegner sig aktuelt – og klinikerens kvalitative observationer, analyser og refleksioner, som formentlig ændres undervejs i relationen mellem hende og barnet og dets forældre.

Den kvalitative forskningsmetodologi er meget sparsom inden for stammeområdet. En af de få forskere, der har argumenteret for den kvalitative forskningsmetodologi i relation til stammen hos småbørn, er Donald Mowrer⁵. Han har bl.a. meget detaljeret beskrevet enkeltcases med henblik på at vise, hvordan stammen kan afvige radikalt fra det klassiske stammemønster⁶. Han beskriver bl.a. et barn, der stammede i en periode på godt syv uger - dog ikke hele perioden igennem, men de første to uger, for derefter at holde en pause i små to uger for endelig at nå endnu et klimaks de følgende 2-3 uger. Barnet var på det tidspunkt knapt 2½ år, og i de følgende fem år efter stammeperioden har der hverken været tegn på primær eller sekundær stammen.

I det følgende beskriver jeg et bornholmsk barn med et stammeforløb, der kan minde om Mowrers case og som illustrerer stammens individuelle og ofte meget abrupte – og umiddelbart ulogiske og umotiverede – karakter.

Kasper⁷ bor alene med sin mor. Faren flyttede, da Kasper var 1½ år. Moren er ret veluddannet - er student, og efter et halvt sygeplejerskestudie gennemførte hun en uddannelse som informatikassistent, som hun senere har bygget videre på.

Den lille familie flyttede til Bornholm for et par år siden. I begyndelsen var det svært for moren at få fodfæste på arbejdsmarkedet, men på det sidste ser det mere lovende ud.

Der er ikke kendte tilfælde af stammen i familien. Dog beskriver moren, at en fætter til Kasper - på farens side - talte sent, sort og rablende. Moren bruger selv udtrykket «løbske tale». Derudover betegnes Kaspers morbror som dyslektiker. Kaspers fostertilværelse forløb normalt; dog havde moren bækkenløsning undervejs i graviditeten. Fødslen gik fint, og Kasper har ikke været specielt syg de første tre leveår. Den motoriske udvikling har ligeledes fulgt et alderssvarende mønster. Kasper er venstredominant på hænder og fødder. Der har aldrig været vanskeligheder med hørelsen.

Ved 3-årsscreeningen har den lokale talepædagog en god kontakt med Kasper. Kaspers koncentrationsevne er almindelig og han har en god energi. Afhængigheden af moren i screeningssituationen beskrives som normal, og Kasper er tillidsfuld over for talepædagogen. Screeningen viser desuden, at Kasper har et stort aktivt ordforråd, og hans sprogforståelse er god. Kasper danner grammatisk korrekte sætninger på minimum 7-8 ord. Den fonologiske udvikling er mangelfuld, særligt er der problemer med k-, p-, h- og r-lyd. Der er sikker antalsforståelse op til tre. Ved en uddybende undersøgelse af Kasper, som jeg gennemfører, bekræftes den forannævnte sproglige profil. De nonverbale deltests klares på et middelniveau.

Stammen debuterede den 24. juli 1998. Moren registrerede stammens begyndelse som pludselig og voldsom.

Hun mener, at stammeudviklingen gennemløb følgende faser⁸:

Først er der en åben stammeperiode fra den 24/7 til den 1/8. På dette tidspunkt er Kasper ca. 2 ¼ år. Derefter er der ingen synlige eller hørlige stammesymptomer indtil den 9/8, hvor Kasper igen stammer åbent i ca. tre uger. Denne stammeperiode ophører den 31/8 og i den følgende uge oplever moren ingen synlig eller hørlig stammen. Men den 7/9 og indtil den 20/9 viser stammen sig igen i det tidligere kendte omfang. Efter den 20/9 mener moren ikke at have set eller hørt stammen hos Kasper.

Min lydoptagelse af ham fandt sted den 17/9 - det vil sige i slutningen af sidste stammeperiode. Det samlede tidsrum af aktive og passive stammeperioder er små to måneder.

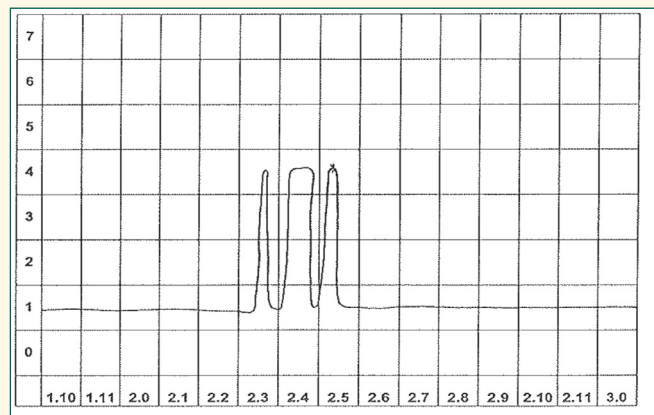
Moren vil ikke bruge betegnelsen stammen om Kaspers ikke flydende tale. Hun forklarer fænomenet med, at Kasper i sommeren 1998 sprogligt ekspanderede i et omfang, der gjorde det svært for ham at sætte lyd på. Moren bruger også formuleringen, at: «Kasper i den periode tænkte hurtigere, end han kunne tale». Hun mener ikke, at hun på noget tidspunkt har været specielt bekymret over Kaspers stammeudvikling eller på andre måder haft negative følelser som følge af Kaspers ikke-flydende tale.

⁵ Mowrer, 1998 a,b,c. Anbefalinger til en kvalitativ eller en kombineret tilgang mere generelt findes hos Tschudi, 1996, Kvale, 1997, Schultz-Jørgensen, 1997.

⁶ Mowrer, 1998c. ⁷ Eksemplet er tidligere brugt i Månsson, 2000.

⁸ Månsson, 2000, s. 24, fig. 7.

Moren kan ikke erindre særlige begivenheder i sommeren 1998, der kan have påvirket Kasper specielt meget. I det hele taget er det kun den store sproglige vækst, der kan huskes som noget særligt.



Ved gennemgangen af stammens forskellige karakteristika, siger moren, at hun har hørt op til fem gentagelser per gentagelsessekvens. De korteste gentagelsesdele var på stavellesniveau. Hun hørte tøven i forbindelse med gentagelserne. Ligeledes har hun registreret forlængelser og blokeringer, samt atypisk talerytme. Derimod mener moren ikke, at Kasper på noget tidspunkt har været negativt påvirket af den ikke-flydende tale eller har været præget af andre sekundære stammetræk.

På en skala fra nul til syv mener mor, at Kaspers stammen i de tre aktive perioder svarede til fire, og at Kasper havde ikke-flydende tale i 50-75 procent af den samlede taleproduktion.

Min vurdering af stammetilfældet adskiller sig ikke nævneværdigt fra morens vurdering, bortset fra, at jeg definerer den ikke-flydende tale som stammen. Hendes opfattelse af stammens sværhedsgrad svarende til niveauet fire, stemmer overens med min vurdering, som bekræftes af Yairi's nærmeste medarbejder, Nicoline Ambrose, der også har analyseret lydoptagelsen af Kaspers tale.

For at afrunde casebeskrivelsen vil jeg kort trække det logopædiske engagement frem.

Moren fandt ikke selv umiddelbar anledning til at kontakte en talepædagog, men Kaspers dagplejemor foreslog hende at henvende sig til den lokale talepædagog. Dette gjorde hun i sensommeren 1998, hvor talepædagogen talte og legede med Kasper og vejledte moren - dels på samtalebasis - dels ved formidling af skriftligt materiale samt udlån af videoen «Talelyst og stammeangs». Ved en senere samtale med talepædagogen fortalte moren, at videoen havde gjort et stort indtryk på hende - blandt andet udsagnet om, at forældres komplekse sprog med svære ord og et rask taletempo kan fremprovokere eller forstærke en stammeudvikling.

Ved 3-årsscreeningen, som fandt sted i marts 1999, var stammen helt ophørt. Moren blev opfordret til at kontakte talepædagogen, hvis Kasper igen begynder at stamme.

Det er min erfaring, at ved at kombinere kvantitative og kvalitative metoder i udforskningen af stammen, som den kommer til udtryk i forskellige forklædninger og på forskellige niveauer, kan der ydes værdifulde bidrag til forståelsen af stammens kompleksitet og variationsmuligheder. I særdeleshed er det i spændingsfeltet mellem på den ene side den kvantitative forsknings påvisning af mere og mindre sandsynlige sammenhænge mellem stammens opståen og udvikling og på den anden side klinikerens kvalitative observationer, analyser og refleksioner, at hun bliver i stand til at yde den mest indsigtfulde, hensynsfulde og formentlig også mest effektfulde faglige indsats i forhold til stammeproblemet.

SYSTEMATIK OG INDLEVELSE

Klinikerens skal altså – ubesværet såvel som stringent – kunne bevæge sig fra systematik til indlevelse og omvendt. Tove Thagaard⁹ diskuterer relationen mellem systematik og indlevelse inden for den kvalitative forskning, som kan overføres til klinikerens iagttagelse, beskrivelse, analyse og tolkning af situationer i hendes praksis. Thagaard¹⁰ skriver bl.a.:

“...Indlevelse er vigtig for at opnå forståelse. Ved at sætte sig ind i den sociale situation til de som studeres, kan forskeren opnå forståelse for deres situation. Forståelse og indsigt opnås ved, at forskeren er åben og modtagelig for indtryk, som kan give information om dem som studeres...”.

“...Systematik siger noget om, hvordan forskeren håndterer forskningsprocessen, og særligt hvordan analysen udføres. Der findes forskellige synspunkter på, hvor systematisk det er hensigtsmæssigt at tilrettelægge analysen. Forskeren må – uanset dette – udarbejde måder at håndtere dataene på. Systematiske analysemetoder giver oversigt og fremhæver tendenser i datamaterialet. En systematisk tilnærmelse til forskningsprocessen kan bidrage til at tydeliggøre forbindelseslinjer mellem problemstilling, dataindsamling, analyse og tolkning...”.

“...Systematik og indlevelse refererer altså til forskellige sider ved forskningsprocessen. Indlevelse giver forståelse og indsigt, mens systematik er knyttet til, hvordan forskeren forholder sig til dataindsamlingen...”.

“...Indlevelse er vigtig for at opnå forståelse for situationen for de personer som studeres, og for at udvikle teoretiske perspektiver som er relevante i forhold til informantens situation. Systematik er vigtig med henblik på at komme frem til data, som er relevante, og behandle dataene på en måde, som giver oversigt og mening...”.

Klinikerens omhyggelige vurdering af det enkelte tilfælde, der således skaber en syntese mellem kvantitative og kvalitative input, vil ofte stille hende over for en række faglige spørgsmål og valgmuligheder, som ikke nødvendigvis har selvindlysende svar og udfald. I det følgende gives nogle eksempler på sådanne faglige dilemmaer, hvor de tidligere tænkte cases udvides.

Case: Sebastian

Sebastian er 4 år gammel. Hans udvikling har på alle områder været normal. Dog begyndte Sebastian at tale relativt sent. I 3-årsalderen konstaterer pædagogen i forbindelse med sprogvurderingen i børnehaven, at Sebastians fonologiske udvikling er meget forsinket, hvorfor hun kontakter den lokale logopæd. Et par måneder før Sebastian bliver 4 år, begynder han at stamme, først meget lidt, men i løbet af to måneder stammer Sebastian på et moderat niveau. Han synes påvirket af at kommunikationen vanskeliggøres af såvel begrænset

⁹ Thagaard, 1998.

¹⁰ Ibid, s. 13f.

udtale som stammen. Han viser dette ved at slå sine kammerater i børnehaven, hvis de ikke forstår, hvad han forsøger at sige. Konsekvensen har været, at han i stigende grad er blevet marginaliseret. Dvs. at Sebastian ud over sit problem med udtalen og stammen er ved at udvikle et følelsesmæssigt og socialt problem. Forældrene er meget bekymrede for Sebastian. Sebastians far stammer også.

Sebastians stammen kunne indikere en dårlig prognose pga. af dens relativt sene og gradvise onset, at han er dreng og at hans far er persistent stammer. Samtidig er tilstedeværelsen af fonologisk vanskelighed spille en rolle.

Et hovedspørgsmål uden et indlysende svar er, hvorvidt logopæden skal sætte ind over for Sebastians stammen eller over for hans udtale - evt. begge problemer. Delspørgsmål er:

- Er der en sammenhæng mellem stammen og udtalen - og givet fald hvilken?
- Hvilket problem synes at være mest belastende - aktuelt og på sigt?
- Hvilket problem synes nemmest at afhjælpe - aktuelt og på sigt?
- Skal indsatsen være individuel eller foregå i sociale sammenhænge?
- Hvordan skal børnehaven forholde sig til de to problemer?
- Hvordan skal forældrene vejledes?
- Skal forældrene inddrages aktivt i behandlingen?

Case: Sofie

Sofie er 3 år. Hun har haft en normal udvikling på alle områder. Hun begyndte at benævne ting og personer i omgivelserne fra 1-årsalderen. Hun er meget socialt og kommunikativt anlagt. I 2-årsalderen tog Sofies sproglige udvikling et stort spring fremad. Hun begyndte at tale i sætninger på 4-5 ord, ligesom hun kunne sætte flere sætninger sammen til større meninger.

Sofie bliver let ked af det, hvis hun bliver rettet. Hun bryder tit sammen, hvis noget ikke lykkes for hende. Hun har svært ved at blive glad igen, når hun først er begyndt at græde.

Omkring 2½-årsalderen begynder Sofie at stamme temmelig kraftigt. Nogle gange kan hun gentage en stavelse eller et enstavelsesord 10-12 gange. Hun har også forlængelser og blokeringer allerede fra stammens onset. Efter et halvt års stammen er Sofie holdt op med at have forlængelser og blokeringer, samtidig med at der nu oftest er færre gentagelser per gentagelsesenhed - dvs. 3-4 gentagelser. I kortere perioder falder Sofie tilbage til en tilstand med større sammenbrud i den flydende tale, og i de perioder kan Sofie blive meget ked af det.

Sofie er lige begyndt i børnehaven, hvor hendes primærpædagog har bemærket Sofies stammen og også hendes følelsesmæssige reaktioner, når det går galt med at tale. Derfor har hun kontakten den lokale logopæd.

Forældrene er ikke så bekymrede for Sofies udvikling og de mener, at hendes stammen vil fortage sig. De tillægger hendes iver med hensyn til at meddele sig som hovedårsag til, at hun kommer til at hænge fast i ordene. Sofies farbror og vinstnok også farfar har begge stammet, mens de var små.

Sofie synes umiddelbart at have en bedre prognose end Sebastian.

Gode indikatorer er, at:

- hun er pige
- hendes stammen begyndte relativt tidligt
- hendes markante sprogspring kan have udfordret hendes evne til at opretholde en flydende tale
- hendes stammen er reduceret i løbet af det halve år, hun har stammet.

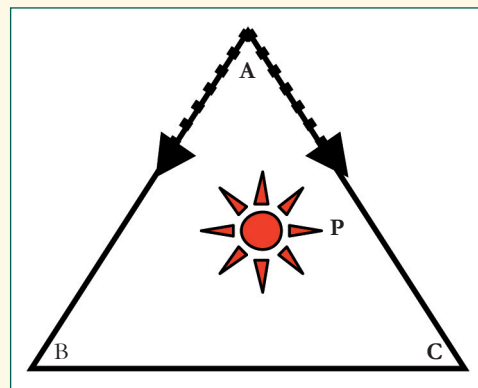
Dårlige indikatorer er:

- Stammens repræsentation i familien. Dog er der ikke tale om familie af første grad, samtidig med at de to tilfælde af stammen i familien var remitterende.
- Hendes temperament gør, at hun har svært ved at håndtere vanskeligheder. Det synes oplagt, at hun opfatter den ikke-flydende tale, som at hun ikke er god nok.
- Varighed er en faktor. At Sofie har stammet et halvt år er ikke i sig selv et alarmerende tegn, men hvis hypotesen er, at hendes stammen primært er koblet til sprogspringet, er det forventeligt, at hendes stammen toner helt ud i løbet af det første år. Hvis stammen strækker sig over et år, er det ikke ubetinget en fordel at være pige, snarere tværtimod. Så hvis Sofie fortsætter med at stamme, er der behov for en revurdering af hendes stammen.

Begge eksempler indeholder indikatorer, der kan give klinikeranledning til at opstille en hypotese om stammens grundlag og egenart, om dens alvor og mulige indfaldsveje til en intervention. Man kan sige, at med den nuværende forsknings påvisning af, at nogle sammenhænge har stærke prædiktionsværdi end andre, har klinikerne nogle initiale trædesten at tage afsæt fra, men hun er nødt til at befæste sit skrøbelige fundament. Befæstningen kan kun finde sted i form af en åben dialog med barnet og forældrene.

Klinikerne bør derfor aldrig møde et lille barn, der stammer, og dets forældre med et på forhånd programmeret behandlingstilbud, der forstår stammen i sig selv eller stammen som problem på en mere eller mindre bestemt måde, f.eks. rettet mod stammens ætologi¹¹ eller miljømæssig indflydelse¹².

Selvom der synes at være forskningsmæssigt belæg for, at stammen i småbørnsalderen som oftest er et produkt af konstitutionelle faktorer, der i mange tilfælde knytter an til den generelle sprogtilægnelse, er det således



Redaksjonen beklager at "P" i modellen var falt ut av artikkelen i nr 03/08

meget relevant, at klinikerne ser problemet stammen ud fra den optik, som jeg tidligere har skitseret ved hjælp af stammens trekant, fordi stammen som problem er et dynamisk samvirke mellem stammen i sig selv, barnets reaktioner og omgivelsernes reaktioner, som Johnson som nævnt påpegede for snart halvtreds år siden. Men det er vigtigt, at klinikerne ikke ser problemet ud fra en forudfattet mening om, hvordan børn og ikke mindst forældre reagerer på opstået ikke-flydende tale. Det er efter min opfattelse en faglig nødvendighed og dyd, at klinikerne dels foretager en systematisk og omhyggelig analyse af forskelle indikatorer, dels så uholdet og åben som muligt "lytter sig ind" i barnets livsverden. Dette sidste forudsætter, at klinikerne er til stede - fysisk og mentalt - i situationer, hvor barnet og dets primære, subsidiært sekundære (f.eks. pædagoger), omsorgsgivere interagerer.

¹¹ Lidcombemetoden er et eks. på en behandlingsprogram, der hviler på en bestemt opfattelse af stammens årsag, der konstituerer behandlingen, jf. f.eks. Packmann & Lincoln, 1996.

¹² Demands & Capacities Model tillægger forældres ubensigtsmæssige reaktioner stor betydning for stammens udvikling, således at det centrale terapeutiske fokus er bearbejdning af forældre, jf. f.eks. Starkweather et al, 1990.

Det er her, at klinikerens viden om og erfaring med kvalitativ forskningsmetodologi har sin betydning, som et værdifuldt og – efter min mening – helt nødvendigt supplement til det kvantitative grundlag, som den eksisterende forskning kan bidrage med.

STAMMEN HOS SMÅBØRN I PRAKSISFELTET

Kompleksitetsforøgelse er et centralt karakteristikum, der knytter sig til alle fænomener i det postmoderne samfund. Fænomenet stammen er ingen undtagelse. Stammen er og har altid været et komplekst fænomen, men de seneste årtiers forskning blotlægger i stadigt stigende grad, at det rent faktisk forholder sig sådan.

Det er vanskeligt om ikke umuligt at rumme en sådan eksponentiel kompleksitetsforøgelse. Hvordan kan dette problem løses?

I en systemteoretisk forståelse løses dette problem ved uddifferentiering, fordi dette indebærer en reduktion af kompleksitet. Det bliver således lettere at rumme og håndtere et fænomen, hvis dets årsag, natur og håndtering sættes på en mere enkel formel. Specialpædagogikkens historie i det tyvende århundrede er netop karakteriseret ved en stadig mere omfattende uddifferentiering¹³.

Forståelsen og håndteringen af stammen adskiller sig ikke fra andre specialpædagogiske fænomener, snarere tværtimod. Afhjælpning af stammen har mere end noget specialpædagogisk problem været præget af ”kure”, der i større eller mindre grad er tillagt næsten mirakuløs helbredelseffekt, en tilskrivning, som må tages med meget store forbehold. Ikke desto mindre ses eksempler på PPR-enheder – og for den sags skyld kommunikationscentre, taleinstitutter mv. – der vælger denne løsningsmodel. Enten ved meget grundigt at sætte sig ind i en bestemt – typisk importeret – behandlingsmetode, som så danner grundlag for forståelsen og håndteringen af stammen i den pågældende praksis eller ved at forlade sig på mere eller mindre udokumenterede myter om, hvordan stammen opstår, udvikles og bedst afhjælpes. Jeg tænker her på logopæders måske ukritiske formidling af guidelines for ”god” kommunikation, helt uafhængigt af det enkelte tilfældes egenart og individuelle behov.

Efter min opfattelse er dette ikke den mest optimale løsning. Behandling af stammen, der bygger på mere eller mindre faste standarder med afsæt i forenklede forståelser af stammens årsag, natur og afhjælpning negligerer stammens divergente og komplekse karakter. Derfor må professionel håndtering af stammen som udgangspunkt være såvel vidende såvel som åben. Vidende i betydningen understøttet af dokumenteret viden om stammen, åben i betydningen følsom over for det unikke i hvert enkelt tilfælde. Måske skal dette være en særligt uddannet og erfaren kliniker, der foretager denne initiale vurdering.

Med udgangspunkt i en vidende og åben analyse og tolkning af det enkelte tilfælde af stammen, må der formuleres en særlig intervention, der bedst muligt imødekommer barnets – subsidiært forældrenes – behov. Denne intervention kan på en mangfoldighed af parametre være forskellig.

Denne tilgang til stammen udelukker på ingen måde, at klinikerens trækker på elementer og erfaringer fra forskellige metodologiske retninger. Tværtimod vil det være meningsfuldt, at den enkelte PPR-enhed – eller kommunikationscenter, taleinstitut mv. – rummer klinikere med viden om og erfaring med forskellige typer af behan-

dling – således at interventionen bedst muligt kan afstemmes barnets og forældrenes behov.

Referencer:

Kvale, S. (1997): Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. Hans Reitzels Forlag, København.

Mowrer, D. (1998, a): Alternative research strategies for the investigation of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, vol. 23, s. 89-97.

Mowrer, D. (1998, b): Editorial to Mowrer's case study: «An analysis of the sudden onset and disappearance of disfluencies in the speech of a 2½-year-old boy. *Journal of Fluency Disorders*, vol. 23, s. 99-102.

Mowrer, D. (1998, c): Analysis of the sudden onset and disappearance of disfluencies in speech of a 2½-year-old boy. *Journal of Fluency Disorders*, vol. 23, s. 103-118.

Månsson, H. (2000a): Helhedssyn på stammen. I: *Dansk Audiologopædi*, nr. 1, s. 17-31.

Månsson, H. (2002): Midt i verden – og ude på noget. Pædagogisk beskrivelse i en social arena. Systime. Århus.

Hans Månsson (2008): Stammen hos småbørn – prædikative faktorer. *Logopeden, Norsk Tidsskrift for logopædi*, nr 3, s. 13-19.

Packmann, A. & Lincoln, M. (1996): Early Stuttering and the Vmodel. *Australian Journal of Human Communication Disorders*. Vol. 24.

Schultz Jørgensen, P. (1997): Om kvalitative analyser - og deres gyldighed. I: Samme (red): *Kvalitative meninger - som almenengørelse af det konkrete*. Hans Reitzels Forlag, København.

Smith, A. & Kelly, E. (1997): Stuttering: a dynamic, multifactorial model. I: Curlee, R. & Siegel, G.: *Nature and Treatment of Stuttering*. New directions. Allyn & Bacon. Boston, Mass.

Starkweather, W. et al (1990): Stuttering prevention. A clinical method. Englewood Cliffs, Prentice Hall. N.J.

Thagaard, T. (1998): Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget. Bergen-Sandviken.

Tschudi, F. (1996): Om nødvendigheten av syntese mellom kvantitative og kvalitative metoder. I: Holter, H & R. Kalleberg: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 109-129.

Yairi, E. (2007a): Subtyping stuttering I: A review. *Journal of Fluency Disorders*, vol. 32, 165-196.

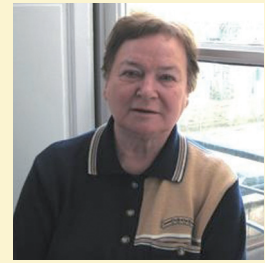
Yairi, E. (2007b): Is stuttering characterized by subtypes? I: *The Stuttering Foundation*. Summer, 2007. 1-8.

¹³ Jf. fx Månsson, 2002, s. 32ff.

Pustrymisk Fonasjon

Ved audiologoped Åse Ørsted

Pustrymisk fonasjon eller på tysk "Atemrhythmisch angepasste Phonation" er navnet på professor Coblenzers pust-stemme- og talem metode. Det betyr, at man tilpasser fonasjonen til den naturlige – fysiologiske – pust og ikke, som det hyppigst ses, at pusten må indrette seg etter de tankerekker, som man ønsker å gi videre til andre.



Åse Ørsted

Dansk logoped, som i mange år var ansatt ved Taleinstituttet i København. I 15 år arbeidet hun med ganespaltepasienter, deretter arbeidet hun i 15 år på Glostrup Sykehus med stemme- og dysartriklier.

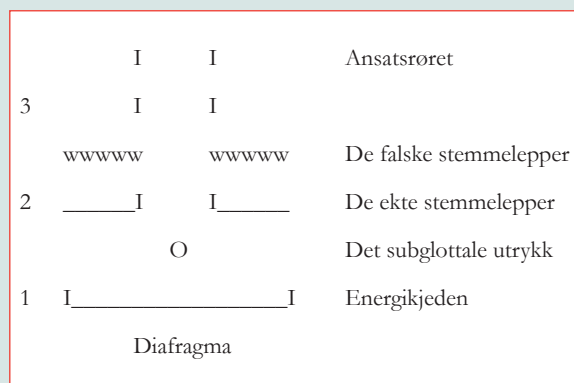
Pusten er jo den eneste biologiske funksjon, som både kan skje av seg selv, og som man også kan omlegge bevisst ved å ta dype hørlige indåndinger (snapp) før man begynner å tale og mens man taler.

De fleste mennesker er så opptatt av tankeinnholdet i det de vil si, at de glemmer kroppen. Professor Coblenzer mener, at den naturlige fysiologiske talepust er medfødt og kan ses hos små barn og mennesker som lever i nært samband med naturen. Det moderne industrisamfunns stress og jag gjør mennesket nervøst og påvirker pusten, så den bliver høytliggende og overfladisk.

Psyke, pust og fonasjon henger nemlig uløselig sammen. Hvis talepusten er utilstrekkelig, overbelastes musklene i og omkring strupen. Om talen derimot tilpasses den naturlige pustrymte, d.v.s. at man unngår å snappe luft, holder pause så snart det begynner å klemme i halsen og er oppmerksom på å spenne/ avspenne magemusklene når man sitter eller står stille og taler, så kommer man aldri til å overbelaste strupen.

Det fonatoriske system kan illustreres på følgende måte:

(Figur 1)



1. Det dypeste nivå er avhengig av mellomgolvet, der hefter til brystkassens underkant, til ryggraden og brystbenet og har en antagonist-funksjon med magemusklene. Det er derfor klart, at pusten påvirkes av kroppens holdning og bevegelser.

Pust og bevegelser er to sider av samme sak.

Dette nivå kalles energikjeden for her henter vi den energi det koster å fremstille en stemme.

2. På larynxnivået ses de ekte og de falske stemmelepper. Når stemmeleppene bringes i svingninger av det subglottale trykk oppstår stemmen. Hvis vi har slappe magemusklene og ikke henter energien fra midten av kroppen, er det bare et sted vi kan hente den, nemlig fra musklene i og omkring strupen. Det kan medføre at de falske stemmelepper begynner å presse nedad, så der oppstår friksjon. Der kan komme rødme, ødemer, evt. noduli på stemmeleppene, og stemmen blir klemt, knirkende, hes og grov.

Det er derfor viktig å holde enhver form for trykk og press borte fra strupen.

3. Ansatsrøret har en føring av muskler, så det kan omformes på forskjellige måter. Her forsterkes stemmen og tilsettes klangfarge. Når øvelsene tager utgangspunkt i ansatsrøret, som det mest udpreget forekommer i Pahn's Nasaleringsmetode og

Estill's "Compulsory Figures", har de en tilbakekopplende effekt på stemmeleppenes svingningsmønster. På denne måte påvirkes larynx' muskler indirekte og skånsomt.

Når vi arbeider med stemmeklierer, må vores første bestrebelse alltid gå ut på at reetablere en god talepust. Coblenzer arbeider fra fonasjonens basis, idet han knytter stor interesse til mellomgolvet funksjon under fonasjon, som han har utforsket ved røntgenundersøkelser i slutningen av 1960'erne.

Coblenzers holistiske øvelser, som inndrar hele kroppen, sammenhengen mellom holdning, bevegelser, pust og fonasjon er motiverende og effektive til å korrigere talerespirasjonen.

De delvise øvelser, der hører til de høyereliggende nivåer kan ikke stå alene og bør først innsettes etter et grundig arbeid på nivå I.

Metoden rommer fine, spesielle øvelser på larynxnivået (2), og på nivå 3 er især Coblenzers artikulasjonsprogram bemerkelsesverdige. Jeg kjenner ingen annen metode med et så omfattende og dynamisk artikulasjonsprogram, som fungerer like godt i estetisk taleundervisning til skuespillere og logopedisk trening av dysartrikere.

Metoden tar ikke bare hensyn til alle grovmotoriske aspekter, men også til de psykiske. Øvelsene er så vidt mulig intensjonelle, idet der tilknyttes en mening eller fantasi-

forestilling. Man bruker aldri meningsløse stavelser eller konstruerte, hjemmestrikkede setninger i undervisningen, men velger som arbeidstekster god litteratur som ”taler til sjelen”. Herved blir arbeidet motiverende og gledebringende. Intensiteten er høy, så antallet av undervisningsgange kan nedsettes, og effekten er god.

Professor Coblenzer har bygget sin AAP metode på tysk foniatri og på sin egen forskning. I hen ved 40 år har han undervist skuespillerstuderende på Universität für Musik und Darstellende Kunst i Wien og i næsten like så lang tid har han holdt sommerskole i Schweiz for skuespillere, sangere, logopeder, prester, lærere, forretningsfolk og andre fra hele den tysktalende del av Europa, som ønske å pleie deres stemme og tale. Her besøkte jeg hans kurser ni gange og var også på studieophold hos ham i Wien.

I 1994 fikk jeg - som eneste skandinav - et sertifikat av professor Coblenzer, som anerkjenner meg som underviser av hans metode. I 1996 grunnla jeg utdanningen i Danmark. Jeg har målrettet den til logopeder, idet jeg trekker på egne erfaringer fra mit arbeide gjennom 15 år med stemme-og

dysartri-klienter på Københavns Amts Sykehus i Glostrup. Jeg har prøvet øvelserne av og modifisert dem til forskjellige klienter og har i kombinasjon med andre metoder, som Forchhammer, Pahn og Estill utviklet effektive undervisnings-programmer. På dansk kaller jeg derfor metoden: Coblenzer/Ørsted: VRF (vejtrækningsrytmisk fonation). I perioden 2004 – 2008 hadde jeg den glede å avholde alle utdanningskurserne i Oslo og i Nordnorge.

Utdanningen omfatter fire kurser, hver av en ukes varighet:

I GRUNNKURS, der handler om tale-respirasjon. Holdning – bevegelser – pust – fonasjon.

II STEMMEKURS, hvor der arbeides med holistiske og spesifikke stemmeøvelser.

III ARTIKULASJONSKURS, hvor Coblenzers enestående artikulasjonsøvelser gjennomgås og relateres til taleforstyrrelser.

IV TALE, Her samles alle tråde fra de foregående kurser. Der arbeides med logopedens rolle, bl.a. ved live work-shops med klienter.

Da metoden er dynamisk og fantasifull, er den grei å bruke til barn. Det er nå mulig å arbeide med små barn med stemmevansker. Den kan også brukes til gamle dysartrikere, ja til mennesker i alle aldre. Jeg har aldri opplevet at noen har hatt innvendinger mot dynamiske eller fantasifulle øvelser.

Det ser lekende let ut, når vi springer rundt på golvet og lager øvelser; men jeg må advare om, at der ikke finnes nemme gjenveie til å lære metoden. For å bruke den til andre, skal man være godt hjemme i teorien, og frem for allt skal man kunne beherske sin egen talepust. Det krever intensivt og bevisst arbeide å lære den pustrytmiske fonasjon, men man blir så rikeligt belønnet med øket arbeidsglede og fornøyde klienter.

Litteratur:

Coblenzer. Muhar. Åndedræt og Stemme. Oversat og bearbejdet ved Åse Ørsted. Special-pædagogisk forlag, Herning 2004.

Logopedtjenester i bobil



For å øke tilgjengeligheten og senke terskelen for logopedisk hjelp, gikk jeg til anskaffelse av en ny, stor bobil høsten 2007. Muligens er dette den eneste i sitt slag i Norge.

Tirsdager og onsdager er jeg i Tromsø med standplass utenfor PRIX i Tromsødalen. Der tar jeg i mot pasientene i bobilen hvor jeg har alt jeg trenger: datamaskin med telenor mobilt kontor, printer og annet relevant utstyr.

Jeg har også hjemmekontor og logopedkontor ved Helse- og sosialsenteret på Storsteinnes i Balsfjord.

Ragnar Lysvold, logoped MNLL.

Referat fra konferanse om auditive prosesseringsvansker (Auditory Processing Disorder - APD)



Den 13. og 14. oktober 2008 hadde Møller kompetansesenter i samarbeid med St Olavs hospital, Høresentralen, invitert to av verdens ledende spesialister på auditive prosesseringsvansker til en konferanse i Trondheim. Rundt 190 deltakere fra hele landet, samt representanter fra Danmark og Sverige, var til stede for å høre hva Frank E. Musiek og Gail D. Chermak hadde å fortelle. Det var også lagt inn ett kortforedrag fra Danmark av psykolog Christian Worsøe fra APD-gruppen i Danmark og to kortforedrag fra Norge ved hhv spesialist i klinisk nevropsykologi Jude Nicholas fra Statped vest/UiB og audiopedagog og seniorrådgiver Tove Leinum Østerlie fra Møller kompetansesenter/St Olavs H. De la frem status for arbeidet med denne målgruppen i Danmark og Norge.

Dr. Frank E. Musiek er direktør for Auditory Research ved Department of Communication Sciences, professor i audiologi ved University of Connecticut, Stors, og professor i otolaryngologi ved samme universitet. Dr. Gail D. Chermak er professor i audiologi og leder for logopedutdanningen ved Department of Speech and Hearing

Sciences ved Washington State University, Pullman.

Sammen har de skrevet og redigert en tobinds lærebok (Handbook of (Central) Auditory Processing Disorder, volume 1: Audi-

tory neuroscience and diagnosis. Volume 2: Comprehensive intervention), som ble kåret til beste lærebok av "American Speech Language and Hearing Bookshelf" i 2007. (Chermak & Musiek liker å bruke begrepet: (Central) Auditory Processing Disorder – (C)APD for å presisere at det er en vanske i det sentrale auditive nervesystemet.)

Målsettingen med seminaret var å øke kompetansen innen diagnostisering og behandling av APD for ulike profesjoner (audiografer, ØNH-leger, audiopedagoger, nevropsykologer, logopeder, spesialpedagoger og lignende), slik at vi også i Norge kan gi et bedre tilbud til denne gruppen på sikt.

Her var det snakk om virkelig 1.divisjon med drevne formidlere med pedagogisk innsikt og med helt oppdatert kunnskap på forskning som både de selv og andre har utført over mange år.

APD er en diagnose som ikke er helt anerkjent i Norge, da vi ennå ikke har gode nok diagnostiseringsverktøy. En eventuell diagnose settes etter en tverrfaglig utredn-



ing av audiograf og audiopedagog (utvidede audiologisk(e) tester og kartlegging), logoped (språklig funksjon og profil), nevropsykolog (kognitiv utredning og profil) og ØNH-lege, i tillegg til utfylte spørreskjema til foreldre og barnehage/skole på grunnlag av observasjoner. Hørsel målt med rentoncaudiometri er som regel innenfor normalområdet. Vansken skal ikke forveksles med for eksempel spesifikke språkvansker (SSV), men APD kan ha konsekvenser for høyere ordens språkvansker, lærevansker, kognitive og kommunikative ferdigheter. Personer med både SSV, ADHD, dysleksi, lærevansker, ervervede hjerneskader og lignende kan ha APD, uten at APD er den primære diagnosen.

Personer med APD har vansker med å prosessere informasjon presentert auditivt. Dette skyldes en svikt i den auditive modaliteten/det sentrale auditive nervesystemet. De har vansker med lokalisering av lyd, auditiv diskriminering, auditiv mønstergjenkjennelse, temporal prosessering og oppfattelse av uklare og/eller svake signaler i støyfylte omgivelser. Forekomsten anslås til mellom 2 og 5 % og blir ofte ikke oppdaget/diagnostisert.

Det sentrale auditive nervesystem er meget omfattende og komplisert. Vi fikk en god innføring i anatomi og nervesystemet. Musiek greide å formidle et vanskelig fagområde svært pedagogisk, skjønt norske logopeder (og enkelte andre fagpersoner) nok har en sviktende forkunnskap på disse medisinske områdene og derfor strevde med å følge med, spesielt når alt foregikk på engelsk. Vi mangler kunnskap om hjernen, blodsystemet og generell hjerneanatomi!



Frank Musiek

Behandling av APD innebærer både spesi-
fikk behandling/opplæring og tilretteleg-
ging av omgivelsene (kompensering).
Auditiv trening med høy intensitet har vist
seg å påvirke hjernens plastisitet i positiv
retning. Tilrettelegging av miljø er anbefalt
i form av for eksempel minimering av støy,
plassering i klassen, klar tale og bruk av
FM-utstyr (forsterker). Det ble gitt mange
gode eksempler på språklige aktiviteter som
fremmer lytteferdigheter. Disse er også
beskrevet i Chermak, G.D. & Musiek, F.E.
(Eds.) (2007). *Handbook of (central) audi-
tory processing disorder: comprehensive
intervention (volume 2)*. San Diego: Plural
Publishing.

Konferansen var rettet mot flere faggrup-
per, ettersom APD er et tverrfaglig felt. Det
var derfor ikke alt som var like relevant for

alle. Men dersom en skal arbeide innenfor et
tverrfaglig team har vi behov for grunn-
leggende kunnskap om hva faggrupper kan
bidra med i en APD-utredning. Vi er faktisk
helt avhengige av et godt samarbeid med
hverandre!

Det er nok mange som sitter igjen med
samme følelse som meg: noen av de
pasienter/klienter/brukere jeg har møtt på
min vei har nok hatt/har APD. For å kunne
hjelpe de på en best mulig måte trenger jeg
å sette meg grundigere inn i problematik-
ken! Konferansen gav motivasjon til videre
faglig utvikling.

Trine Lise Dahl, referent

*Det vises også til artikkel i NTL nr 2/2007 om
Barn med APD*



Gail Chermak



MÅ VI SNAKKE MATTE?

Pedagogens rolle i organisert opplæring er heldigvis på vei til å bli styrket. At tidlig innsats av fagfolk er rett og billig virkemiddel når barnet sliter, er godt dokumentert. Rogaland Logopedlag har med sine årlige hostkurs intensjon om å gi interesserte økt innsikt til bruk for barnets beste.

Torsdag den 16.oktober inviterte vi dermed til kurs: Fra matematikkvansker til matematikkmestring "Må vi snakke matte?" Om samspillet mellom språk og matematikkvansker.



Kursleder Helge Andersen

Er det slik at matematikkmestring krever en viss språkferdighet? Kan språkvansker være en årsak til matematikkvansker? Første del av dagen så vi på hva matematikk og matematikkmestring innebærer og relaterte det til

fire forhold: 1.Er det begreper eller mentale bilder som styrer vår forståelse? 2. Er matematikk et språkfag? 3. Kan vi tenke uten språk? 4. Hva betyr situasjonen (strukturen) barnet er i for forståelse av matematikk?

Og ut fra dette så vi på noen problemstillinger i opplæringen og mulige konsekvenser for den ordinære undervisningen i matematikk og for de barna som har matematikkvansker og møter matematikken for andre gang.

Andre del av dagen så vi på strategibruk hos barn med og uten matematikkvansker, samt bruk av indre tale hos disse.

Vi så også på hvordan vi kan kartlegge strategibruk ved hjelp av observasjon og i etterkant viktigheten av å stimulere til bruk av hensiktsmessige strategier. Vi fikk også presentert et metodisk opplegg for bruk av indre tale som pedagogisk virkemiddel.

To dyktige og flotte forelesere tok oss gjennom dagen.

Olav Lunde, som har magister i pedagogikk og spesialist i ped.-psyk. rådgiving. Han jobber som seniorrådgiver ved Sørlandet kompetansesenter/Forum for matematikkmestring.



Margit Askeland, utdannet logoped MNLL med mastergrad i spesialpedagogikk. Hun arbeider ved PPT i Hå kommune og hun er spesielt opptatt av barns mestring av regneprosesser.



Monica Bakken,
Rogaland Logopedlag

Vi var omlag 100 deltakere på kurset. Det var pedagoger fra barnehage og grunnskole, samt rådgivere i PP-tjenesten som deltok. Det var et flott og nyttig kurs, der vi i etterkant kan dra nytte av det vi lærte på kurset i matematikkfaget.

SPENNENDE MATERIALL PÅ WWW.SPF-NORGE.COM

Afasi

Bokstav- og lesetrening

Engelsk

Hånddukker

Matematikk

Minoritetsspråklige elever

Motorisk trening

Munnmotorikk

Samtale- og begreptrening

Spesialpedagogikk

Språklige tester

Språklig oppmerksomhet

Steg for Steg

Tale- og høretrening

Nyhetsbrev

Motta informasjon om nytt materiell via e-mail. Du kan melde dig på nyhetsbrevet på ekspedition@herning.dk

www.spf-norge.com

en filial av Special-pædagogisk forlag
Birk Centerpark 32 · DK-7400 Herning · Tlf +45 9712 8433 · forlag@spf-herning.dk



Referat fra Afasidagene på Bredtvet 2008

Tema for årets Afasidager var ”synsvansker etter hjerneslag” og ”Groups in Aphasia Therapy”. I tillegg fikk de rundt 70 frammøtte høre fire gode kortforedrag om ulike tema.

Afasidagene begynte med kortforedragene, der lingvist og postdoktor ved UiO, Marianne Lind fortalte om sitt prosjekt om muntlig tekstproduksjon og afasi. Stipendiat ved UiO, Melanie Kirmess presenterte sitt doktorgradsprosjekt om Constraint Induced språkterapi og sine resultater så langt. Logoped Karianne Berg tok utgangspunkt i sin hovedfagsoppgave og fortalte om hvordan metoden ”støttet samtale” kan påvirke livskvalitet for afasirammede og pårørende. Til slutt presenterte Logoped Eli Qvenild og pårørende Karen Eva Lyhus Afasiforbundets arbeid med afasikontakter.



Etter lunsj foreleste synspedagog og dr.scient Gunvor Wilhelmsen fra høgskolen i Bergen om synsvansker etter hjerneslag. Hun la vekt på at det er en stor sannsynlighet for at synet blir rammet på en eller annen måte etter

et hjerneslag, fordi synsfunksjonen er knyttet til mange områder i hjernen. Synsfeltutfall, som logopeder er mest vant til å forholde seg til, kan være bare en av mange forskjellige måter synet kan rammes på. Selv synsstyrken kan rammes, og variasjonen innen det vi kaller normalt syn er relativt stor, så selv om den slagrammede har synsstyrke er innenfor normalen, er det viktig å sammenligne med synsstyrken slik den var før slaget. Det mest utbredte problemet er imidlertid øyemotoriske vansker. Når slagrammede opplever vansker med lesing, kan det være et puslespill å avdekke om disse vanskene er afatiske, eller om de skyldes vansker med synet, eller begge deler. Når vi avdekker vansker der vi blir usikre, er det viktig at vi etterspør en grundigere utredning av synet enn det som gjøres rutinemessig. Man skal ikke godta at øyeleger

eller optikere sier at de ikke kan undersøke synsfunksjonen pga manglende språkferdigheter. Wilhelmsen presenterte ulike måter å tilpasse en synsundersøkelse på, slik at det verken kreves evne til å snakke eller til å lese. Dessuten er det viktig å legge merke til om den afasirammede snur på hodet under lesing. Det kan tyde på synsfeltutfall, og vi må passe på at den afasirammede bare beveger øynene, ikke hodet. Fordi han ikke får noe input fra feltene som faller utenfor synsfeltet, vil han heller ikke utnytte øyemotorikken til å fange opp synsintrykk, så å instrueres til å bevege øynene mer kan utvide synsfeltet, og dessuten hindre muskelpager i hode, nakke og skuldre.

Dag to var i sin helhet viet Dr. Roberta Elman fra Aphasia Center of California. Hun er logoped, og etter et forskningsprosjekt om afasigrupper tidlig på 90-tallet ble hun overbevist om at dette var et viktig tilbud til afasirammede. Hun startet et uavhengig afasisenter, som legger hovedvekten av tilbudet på afasigrupper av ulike slag. Hun har vært en viktig aktør i utviklingen av den sosiale (i motsetning til den medisinske) tenkningen rundt afasi i Nordamerika (kjent som Life Participation Approach to Aphasia), sammen med kjente navn som Aura Kagan og Roberta Chapay. De mener at logopeder ikke kan regne med å kurere afasi, og at vi derfor bør tenke på hva vi kan gjøre for pasientene, både språklig og psykososialt, som faktisk kan bidra til større deltakelse i livet.

Hun snakket engasjerende og jordnært om hva en afasigruppe kan bety i afasirehabiliteringen. Å bruke språk, hevder hun, er å improvisere over det man kan, tilpasset den situasjonen man er i, mens mye logopedtrening går ut på å lære språklig materiale i én kontekst, der biten som handler om hvordan denne kunnskapen kan brukes i andre sammenhenger, mangler. I en afasigruppe kan man få anledning til å bruke språket aktivt på en naturlig måte, og slik få verdifull trening. Hun hadde også engasjerende eksempler på hvordan deltak-



ere i afasigrupper etter hvert bryter en passiv situasjon, og tør å delta mer i sitt eget liv.

Å drive afasigrupper er en krevende form for logopedi, og hun hadde mange råd og eksempler på teknikker man kan bruke for å sørge for f.eks. å bygge opp tillit mellom medlemmene, tilrettelegge for god interaksjon, sørge for at alle tar initiativ i samtalen og støtter hverandres bidrag. Et konkret eksempel var at hun hadde erfart at temaer som var viktige for personen det gjaldt, gjerne ble tatt opp helt på tampen av gruppemøtet, slik at det ikke ble mulighet for å drøfte det skikkelig. Dermed har hun begynt å stoppe opp en halv time før møtet er slutt, for å høre med hver enkelt om de sitter med noe de gjerne vil ta opp, men ikke har fått anledning til ennå.

Hun understreket også afasirammedes behov for et tilbud over tid, ved å bruke fysisk trening som metafor: hvis man begynner å trene for å få ned blodtrykket, kan man ikke slutte så snart målet om senkning er nådd, man må fortsette å trene for å holde blodtrykket på et lavt nivå. Det samme gjelder afasi, mener hun, man må stadig jobbe for å holde språkferdighetene ved like.

Ingvild Røste



Dysleksiseminar



Alle deltakerne samlet i Storsalen



Leverandørutstillingen: Falck Igel var en av mange leverandører som stilte ut begge dager. På bildet ser vi Jane Svarteskuren t.v. og Tanja Teigum t.h.



Torsdag 11. sept: Kurs i regi av Bredtvet kompetansesenter Einar Landmark i front og Per Jan Svestad helt til venstre i fronten.



Seminarmiddag

Mikrodaisy, norsk forhandler av pedagogisk programvare, arrangerte *Dysleksiseminar* for første gang 10. og 11. september 2008. Arrangørene melder om gode tilbakemeldinger fra deltagere og foredragsholdere, og planlegger allerede et nytt seminar i 2009. Seminaret samlet 260 deltagere på Klækken hotell, og hadde mange dyktige foredragsholdere på programmet. Blant andre nevnes Rune Johan Krumsvik fra UiB som foreleste om digital kompetanse, IKT og tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet, Vigdis Refsdahl fra Bredtvet kompetansesenter som holdt foredrag om læringsstrategier, og Jørgen Frost fra ISP, UiO og Rune Aigeltinger fra PP-tjenesten som snakket om sin nye håndbok i språk- og leseveiledning. De kom også inn på de ekstra utfordringene lesesvake har i matematikk. Fra de parallelle sesjonene melder arrangørene at advokat Lene Frykmans foredrag som het "Dysleksi – rettigheter og plikter i skole, NAV og arbeidsliv" var spesielt populært. Arrangementet vil bli videreført, og datoene for neste seminar er 9. og 10. september 2009.

Kongen = Jonas Rønning som åpnet Dysleksiseminar

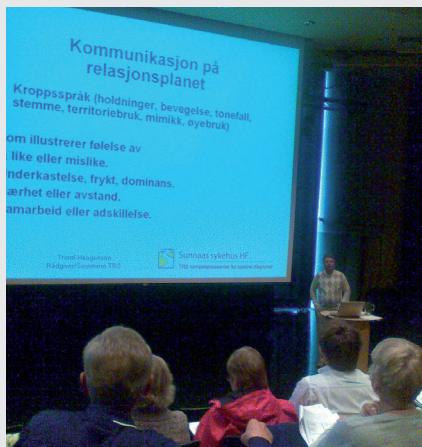


Generalsekretær Marianne Grønner under åpningssermonien av Dysleksiseminar



Rune Johan Krumsvik, <http://www.uib.no/info/dr_grad/2006/Krumsvik_Rune.html> foreleste om temaet «IKT, digital kompetanse og tilpassa opplæring i Kunnskapsløftet». T.v. er Stig E. Kvalheim Rambo (Seminaransvarlig)

Høstkurs i Bergen vel i havn



Et vellykket kurs er overstått! Evalueringene var positive: "Jordnært og aktuelt i jobb og i livets ulike utfordringer generelt". "Egentlig var jeg usikker på om kurset var noe for meg. Men etter endt kurs ser jeg at det er veldig vesentlig og interessant. Jeg sitter igjen med

mye mer; informasjon om kommunikasjon som kan brukes i flere situasjoner". Tema for kurset var "Den vanskelige samtalen". Kurset tok for seg bl.a. ulike former for samtaler, kommunikasjon, lytting, stemning og stemmebruk, kroppsspråk og "tuning in". Innholdsmessig svært interessant og aktuelt, og nyttig i den logopediske hverdag. Det var synd det ikke var flere logopeder tilstede fra Bergen og omegn. De fremmøtte fikk gleden av å høre en fremragende og inspirerende foredragsholder; rådgiver/sosionom Trond Haagenæs. Han er ansatt ved TRS Kompetansesenter for sjeldne diagnoser, Sunnaas sykehus HF. Foredraget ble lagt frem på en behagelig og forståelig måte med mange spennende og gripende eksempler fra Tronds hverdag.

I lunsjen ble det markering av 25-årsjubileet for når vi ble et "Logopedlag". Det ble bursdagskake og bursdagsang! Den aller første leder av Hordaland og Sogn og Fjordane logopedlag, Brit Sørland var til stede sammen

med den aller siste leder av laget, Ann-Helene Vatnelid. Vi lover mer feiring på Voss hvor årsmøtekurs og årsmøtet skal holdes 23.-24. januar 2009. Vi håper å se flere av våre logopedkolleger på Park Hotell Vossevangen.



Ann-Helene Vatnelid og Brit Sørland

Afasitreff på Bredtvet 16. - 20. februar 2009

Bredtvet kompetansesenter inviterer personer med afasi til gratis kurs.

Kurset er beregnet for voksne som:

- Fikk afasi for minst ett år siden.
 - Har lyst til å treffe andre med afasi.
 - Har lyst til å høre mer om hvordan andre lever med sin afasi.
 - Har lyst til å lære mer om språk og kommunikasjon.
- Har utbytte av å delta i afasigrupper.

Maks. 8 afasirammede kan delta på afasitreffet. Hver deltaker kan ha med seg maks. én pårørende. Dersom du ikke er selvhjulpen, så må en pårørende (eller en annen hjelpeperson) være med under hele afasitreffet. Ved behov vil det arrangeres et pårørendetreff parallelt med afasitreffet.

Kurs og opphold er gratis.

Påmelding innen 15. januar 2009.

Deltakerne må dekke reiseutgifter selv, eller søke NAV (trygdekontoret) på hjemstedet om dekning på forhånd.

Spørsmål? Spør etter afasiteamet på telefon 22 90 28 00. Vel møtt!
ingvild.roste@statped.no



Bredtvet kompetansesenter
spesialpedagogisk støttesystem



Redaksjonen i Logopeden vil i spalten "Skattekisten" snakke med logopeder med ekstra lang fartstid - for om mulig å få fram og videreformidle den enorme mengde logopedisk erfaring de besitter. Redaksjonen tar i mot tips på logopeder som er aktuelle for spalten. Erfarne logopeder kan gjerne ta kontakt selv.

Skattekisten; logoped Erik Evang

Logopeden har snakket med Erik Evang og bedt ham trekke fram praksiserfaringer som kan være nyttig for logopeder.

Erik ble ferdig utdannet logoped i 1958 og er blant logopedene i Norge som i tillegg til logopedjobben har arbeidd mer enn 20 år i ulike verv innen Norsk Logopedlag, bl.a. som leder av Norsk Logopedlag fra 1981 – 1983. Han har lang erfaring med hele spekteret innen det logopediske fagfeltet, bortsett fra med laryngectomerte hvor han kun har behandlet én pasient.

Jeg var lenge alene logoped i Oppland og Hedmark, og jobbet også freelans, ble "lånt ut" fra spesialskolen jeg jobbet ved til Glåmdalen med 3 dager x 3 pr år. Siste halvdel av 60-tallet hadde jeg ansvar for interkommunal PP – tjeneste med logopedarbeid på Totenbygdene. Sammen med oppdrag i Sør-Gudbrandsdal, Hadeland og Land, var dette "distriktet" på 1960-tallet.

På 1960-tallet var logopeder en sjelden rase (nesten som i dag). Da gjaldt det å få oversikt over vanskene til en haug av unger, deretter lage opplegg, og sørge for kontakt med en engasjert lærer som hjalp til med trening. Læreren var en viktig støttespiller, en slags assistent-logoped.

Jeg var med på mye utproving og utvikling av behandlingsmetoder, bl.a. ganespalte med Bjørn Frisell. Han lærte meg mye om det muskulære i munnhulen, hvor han bl.a. brukte katoder langs ganeveggen. Vi brukte et snakstrømsapparat, et såkalt faradisa-sjonsapparat, som laget pulserende strøm. 2 kontakter ble dyppet i saltvann og ble deretter festet på klientens hals og skulder. Steinhard muskulatur slapp taket med denne metoden – noe som også ga nyttige erfaringer til arbeid med stemmeklienter.

Massasje og oppløsning av stram muskulatur har vært sentralt i Eriks arbeid med stemmeklienter. Massasjeapparat med ulik styrke – gjerne kjøpt gjennom Expert, har vært brukt med stort hell på stemmeklienter. Etter oppvarming lar Erik klientene produsere en ren grunn tone, så skurre tone, og deretter massasje med fonasjon. Forandringer i stemmekvaliteten kan ofte høres underveis i behandlingen. Meget viktige input fra kursene med Henning Karlstad har vært til trygg støtte.

Når det gjelder stammebehandling har Erik lært mye i Danmark. Særlig gjelder dette avspenningsøvelser.

Avspenningsøvelser ble også en classesak, hvor det var viktig å få til avspenning for alle i klassen, i klasserommet. Se for deg klassen som kommer stormende inn etter lek i friminuttet. Så setter de seg ved pultene, legger hodet og armer over bordplata og slapper av bevisst i 30 sek. Utrolig beroligende og klargjørende for videre læring for personer med og uten stamme. Stammebehandling bestod også av øvelser etter Halmrast-metoden (vi fikk jo 3 ukers kurs under utdanningen der) hvor klienten skulle snakke med syngende, langsom prosodi, og etter hvert arbeide mot normal prosodi. Lydbånd ble brukt både til opptak av øvelsene, men også for avspenning. Ikke sjeldent sonnet klientene til den avslappende stemmen på lydbåndet (innspilt av Erik). "Fjernundervisning"? – men selvsagt alltid med en veiledet lærer tilstede. OG – det hjalp!

Lese- og skrivevansker har vært en stor del av Eriks logopediske arbeid. Han har samarbeid med Hans Jørgen Gjessing, Johan Hovden og Leif Bakke og laget artikulasjonsprøve A-B, samt norskprøven, med veiledninger til lærere. Hans lange erfaring viser at personer med de største spesifikke lese- og skrivevanskene/dyslektikerne til vanlig har mest nytte av lydmetoden.

Elever med store spesifikke lese- og skrivevansker har stor nytte av å jobbe mye med regulære to- og trehydsord. Irregulære ord kan læres bedre ved at eleven sier ordet som det skrives. Jeg har også erfart at lesing gir kjempegod trening ved uttalevansker. Ordene leses som regel tydeligere enn de sies, og eleven får dermed bedre auditive representasjoner for naturlig/ spontan tale.



De første fremmedspråklige elevene kom til Norge rundt 1972-73. Her kjempet logoped Evang for at de fremmedspråklige skulle ha både morsmålsopplæring og norskopplæring. Et viktig argument var at elevene måtte mestre tenkespråket (morsmålet) for å kunne lære å snakke, lese og skrive på norsk. Kunnskap om dette kom bl.a. annet fra biskopinnen fru Vik som lagde den første samiske ABC-en. Når barna lærte å lese og skrive samisk, kom det norske språket mye lettere. Erik forteller om årene fra begynnelsen av 1970 som "gullpott-år", hvor alle lærerne fikk komme på kurs hvert år, og Erik og kollegaer fikk prøve ut ulike idéer.

Vi drev på med mye utviklingsarbeid og utproving. Fysiske funksjonsbhemmede fikk sansemotorisk trening, og vi laga pekebrett med bokstavtavler som senere ble tilpasset datamaskin. "Gullpott"-perioden varte til slutten av 1980-tallet.

De siste 30-35 årene har også afasipasienter vært en stor utfordring. Det spennende tverrfaglige samarbeidet som etter hvert fikk innpass, også i sykehusetjenesten, ga pasientene bedre og bedre vilkår for å "komme tilbake" til stadig bedre funksjon. Dessverre ser en nå at disse vellykkede teamene blir mer og mer rasert – av økonomiske grunner! Gleden av å få være med i oppbyggingen av lokallag med støtte fra Afasiforbundet i Norge, og utviklingen av "likemannsarbeidet", som jeg opplever for alvor startet her i Glåmdalen, har gitt veldig gode resultater, men det var jo ikke meningen dette skulle komme i stedet for sykehussteamene.

Selv om Erik Evang for lengst har nådd pensjonsalderen, har han fortsatt en travel logopedisk hverdag på skoler og i ulike prosjekt. Logopedutdanningen er noe som bekymrer Erik. Han mener spesialiseringen kommer for tidlig. Nyutdannede logopeder kommer ut med ei for spisset utdanning og er ikke godt nok rustet til å ivareta arbeidet som allmennlogoped – noe som faktisk er virkeligheten for de aller fleste logopeder utenom kompetansesentrene. Kanskje bør ei spesialiseringsordning for logopeder også gi rom for spesialisering som allmennlogoped?

Signbild Skogdal i samtale med Erik Evang.

Konferanse for logopeder i privatpraksis

Tema: møte med NAV – nye krav og rutiner.

Man. 26.jan. 2009, kl. 09³⁰ - 16⁰⁰. Auditoriet på Ahus, Akershus universitetssykehus, Lørenskog.

PROGRAM

- Kl. 09.00 - 09.30 Registrering. Kaffe
 Kl. 09.30 - 10.00 Åpning v/ leder privat utvalg, Ole Petter Andersen.
 Kl. 10.00 - 10.45 Ny lov - nye rutiner.
 Arbeids- og velferdsdirektoratet v/ Helga Rudjord
 Kl. 10.45 - 11.45 Forvaltningen av lovverket og de nye rutinene.
 Helsetjenesteforvaltningen v/ jurist Elin Leidalen
 og fra Helseøkonomiforvaltningen, rådgiver Elin
 Tvedt - Gundersen
 Kl. 11.45 - 12.30 Hvordan håndterer kommunene de nye kravene fra
 Arbeids- og velferdsdirektoratet?
 Navn vil bli annonsert senere.
 Kl. 12.30 - 13.30 Lunsj, med informasjon om nye Ahus
 Kl. 13.30 - 14.00 Hvilke erfaringer har NLL med det nye lovverket
 og rutinene. V/leder Ole-Andreas Holmsen
 Kl. 14.00 - 14.45 Hva kan Norsk Logoped lag gjøre for å arbeide
 for en likestilling mellom Lov om Folketrygd og
 Opplæringsloven? Spørsmålet er rettet til HOD,
 Kommunchelsetjenesteavdelingen.
 Person vil bli offentliggjort senere.

Kl. 14.45 - 15.45 Anledning til å stille spørsmål

Kl. 15.45 - 16.00 Avslutning

Det tas forbehold om endringer i kursprogrammet Spørsmål vedrørende kurset kan rettes til:

Avgift for dagsseminaret, inklusiv lett lunsj og kaffe/te, er kr. 500
 Innbetales til NLL, konto nr. 3290.35.00947.

Merk dagsseminar privat praksis, navn og e-mail.

Innbet.frist: 10. januar 2009. Betalt avgift gjelder som påmelding.

Se utfyllende annonse på www.norsk-logopedlag.no
 På Web-siden vil det bli lagt ut veibeskrivelse og atkomstmuligheter
 med buss og tog.

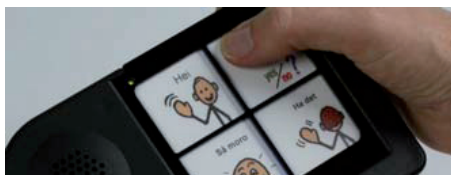
Arr: Utvalg for privat praktiserende logopeder, NLL



FALCK IGEL

Kommunikasjon
 Kognisjon
 Varsling

ROLLtalk



Kommunikasjonsløsninger får du hos oss!

VocaFlex

Talemaskin med klar og tydelig tale. Enkel å bruke.

Micro Rolltalk

Håndholdt talehjelpemiddel med tilgang til mobiltelefon og SMS-funksjon. Kan brukes med én hånd.

Stemmeforsterkere

Forsterker svak, men tydelig stemme til et normalt samtalenivå.

Vi har et stort spekter av løsninger og solid kompetanse innen våre fagområder. Se vår hjemmeside eller ring. Velkommen!

Vi jobber med hjelpemidler – det handler om mennesker

Falck Igel AS – Tlf 37 14 94 50 – post@falckigel.no – www.falckigel.no

Vi trenger ditt tips!

Logopedtreff i en avslappet form

Onsdag kl. 18 er det "påfyll-dag" for meg og mine logopedvenner i Oslo. Da møtes vi på en kafe på Torshov eller hjemme hos en av oss. Først fyller vi på med gode drikker, som grønn te, chai te, kaffe eller kakao, og så setter vi i gang å skravle slik bare logopeder kan. Etter et par timer drar vi hjem med hodene fulle av smarte logopedtips og med magemuskler og smilerynker som har fått seg en ekstra belastning.

Det hele begynte med en fin studietid. Vi var så heldige å bli en sammensveiset gjeng studenter, som hadde stor glede av hverandre. Mot slutten av studietiden bestemte vi oss for å holde den gode kontakten. Foruten at vi møtes hele klassen et par ganger i året, så dannet vi jentene som bor sentralt i Oslo onsdagstreffet.

Fra den tid har vi hatt ukentlige logopedtreff. Det er regelen, og unntaket er at vi ikke har tid. Det er befriende og trygt å møte andre logopeder på denne måten. Til dette fellesskapet kan vi komme med våre små eller store problemer eller gleder i jobben. Ingen spørsmål eller tema er dumme og nesten alltid er det noen som vet råd.

Fra tid til annen er vi fornuftige og har fagkvelder. Da har gjerne en av oss ansvaret for å legge frem noe faglig, som leder til fruktbare diskusjoner eller bare at vi lærer noe nytt. Ved slike kvelder har vi logopedtreffet hjemme hos en av oss.

Det vi har kommet frem til som må være nøkkelen til at treffet vårt fungerer så godt, er at vi har lav terskel og lite regler. Vi krever ikke mye av hverandre. Vi er ikke på logopedtreff for å konkurrere om hvem som er flinkest logoped, men vi har et naturlig fokus på å støtte hverandre og styrke hverandres motivasjon og selvfølelse.

Logopedtreffet har også vist seg å være gunstig dersom en er i en situasjon der en mister litt

kontakten med logopedien. Nå som en av oss er langtidssykemeldt og en er i fødselspermisjon, er det svært stimulerende å få dette faglige påfyllet.

Treffet viser seg altså å styrke våres logopedidentitet og det gir hver enkelt av oss et bredere bilde av logopedyrket ved at vi blir kjent med hvordan hver av oss jobber og hvilke utfordringer vi møter. På den måten er vi heldige, vi er spredt i ulike instanser; PP-tjenesten, universitet, sykehus, spesialskole og kompetansesenter. I tillegg har to av oss styreverv i Oslo Logopedlag.

Med våre erfaringer av ukentlige treff er tipset til dere lesere å prøve å komme sammen med andre logopeder. Det kan være å danne nettverk i forhold til spesielle fagområder i logopedien eller bare en helt avslappet klubb som vi har. En trenger heller ikke å være så mange. Men samles minst to eller tre logopeder, blir det garantert en bra kveld.

*Monica Hauge
Logoped MNLL*



- Yrkesetikk, tak!

Mer eller mindre ofte møter vi logopeder brukere som har ønsker av ulikt slag. Noen har behov for å få hjelp til å mestre noe helt spesielt, mens andre har ønsker om hvor frekvent treningen skal være. Så langt det lar seg gjøre prøver vi å imøtekomme slike ønsker, men det er ikke alltid realistisk å oppnå det som brukeren føler er viktig. Når vi blir stilt overfor forventninger som ikke kan innfris, synes vi ofte det er slitsomt og vanskelig å takle situasjonen på en god måte, men etisk sett er det ikke noe stort problem. Kan vi ikke, så kan vi ikke. Vi forventer ikke av oss selv at vi skal kunne trylle.

Men hva hvis vi for så vidt kan imøtekomme ønsket, men vurderer at det ikke er riktig å gjøre det likevel? Vi som jobber med barn, kommer av og til borti foreldre som er svært opptatt av at barnet skal få maksimalt med trening, kanskje fordi uttalen av en enkelt lyd ikke er helt slik foreldrene hadde ønsket. Kanskje barnet til og med kan si lyden, men etter foreldrenes målestokk er uttalen av det mindre pene slaget (litt for tykk L-lyd, skarpe-R el. lign.). Hvis vi som logopeder er uenige med foreldrene i at barnet har et problem, hva gjør vi da? Setter vi foten ned på en vennligst mulig måte og forklarer dem vårt syn eller prøver vi å møte dem på halve veien? Kanskje vi gjør ulikt fra gang til gang, avhengig av forholdene for øvrig?

Andre ganger kan vi være enige med foreldrene i at barnet har et språk- og/eller taleproblem, men arten og omfanget er så pass stort at en faglig vurdering tilsier at det ikke er realistisk å forvente at vanskene kan trenes bort. I slike tilfeller er det nesten alltid mulig å gjøre noe for å avhjelpe deler av problemet, men foreldrene ønsker av og til mer enn det. Vanligvis prøver vi da å gå i dialog med foreldrene og forklare dem hvorfor vi vurderer situasjonen slik vi gjør.

I Norsk logopedlags retningslinjer står det svart på hvitt at vi skal "arbeide til beste for mennesker som har vansker med tale, språk, språklige symboluttrykk, stemme eller svelging" (Informasjonsskrivet til Norsk logopedlag). Et viktig yrkesetisk prinsipp er derfor å ikke gå på kompromiss med faglige vurderinger, selv om vi noen ganger opplever å bli presset til det. Ingen er vel uenig i at vi skal jobbe til beste for de som oppsøker oss, men spørsmålet blir hvordan vi vet hva som er det beste. Er det ene og alene fagligheten vår som legges til grunn, eller er det faglighet i kombinasjon med en form for helhetsforståelse for brukerens livssituasjon som avgjør hva som er til vedkommendes beste? Eller kanskje vi er så lyttende og empatiske at vi rett og slett tenker at det å imøtekomme brukerens uttrykte ønsker og behov er ensbetydende med hans/hennes beste? Hvis foreldrene fremsetter krav om logopedisk trening av et slikt omfang at det risikerer å gå på bekostning av barnets sosiale liv eller andre viktige

Hvem avgjør?

opplevelser, hva er da det beste for barnet? Vi mener ofte at så hyppig trening ikke er det beste, og vi går som regel ikke inn i det heller. Men i samme slengen går vi da inn i rollen som den som vet best, fordi vi mener at vi er bedre egnet til å vurdere barnets beste enn det foreldrene er. Vi tenker nok ikke bevisst at vi er bedre egnet enn foreldrene, men i og med at vi lar vår egen vurdering gå foran foreldrenes, har vi allerede tatt stilling til hvem som best vurderer barnets beste. Dette betyr ikke at vi skal slutte å tenke selv, og det betyr heller ikke at foreldrene skal kunne forvente å få alle ønsker oppfylt. Men like fullt har vi tillagt vår egen vurdering mer vekt enn foreldrenes. Det samme gjelder når vi velger å ikke trene det som foreldrene vil at vi skal trene, dersom vi mener at foreldrenes ønsker ikke kan forsvares.



Jeg mener at vi må kunne sette grenser for hva vi kan gå inn i og for hvor ofte trening skal gis. Ellers blir det umulig å jobbe, og vi risikerer at det kun er de som roper høyest, som får hjelp. Disse refleksjonene endrer derfor ikke nødvendigvis vår måte å håndtere uenighet med foreldre på, men de reiser spørsmålet som står i overskriften: Hvem avgjør? I dette ene spørsmålet ligger en lang rekke spørsmål, nemlig: Hvem avgjør hva som er det beste for et annet individ? På hvilket grunnlag skal avgjørelsen tas? Hvorfor er akkurat min vurdering den riktige? Hvem har gitt oss logopeder myndighet til å få siste ordet?

Maktbalansen er ujevn, når vi møter brukerne våre. Til syvende og sist er det vi som vurderer hva som er det beste for et annet individ. Håper bare vi gjør det på et mest mulig solid grunnlag. Retningslinjen om at vi skal arbeide til beste for mennesker som har vansker med tale, språk, språklige symboluttrykk, stemme eller svelging høres så enkel ut, men den reiser noen spørsmål som det kan være grunn til å filosofere over. Lykke til.

*Erik Reichmann
leder, Yrkesetiske råd*

En presisering

I forrige nummer av Logopeden har undertegnede publisert en artikkel om ICF. Artikkelen presenterer resultater fra et fellesprosjekt med Siri Wormnæs. Som det fremgår av artikkelen er både Siri Wormnæs og undertegnede ledere av prosjektet. Siri Wormnæs og jeg har samarbeidet i alle faser av prosjektet, og hovedkonklusjonene fra dette prosjektet er utarbeidet og forfattet gjennom dette samarbeidet. Resultatene fra prosjektet skulle derfor vært publisert både av Siri Wormnæs og undertegnede.

Steinar Theie

Ingvild Skjetne og Anders Einseth

KOMMUNIKASJONSBOKA

for personer med afasi, pårørende og helsepersonell

Utgitt av Medlex Norsk Helseinformasjon, 2008 ISBN: 978-7841-495-8

Som tittelen antyder er dette et kommunikasjonsmaterieell for afasirammede. Selve kommunikasjonsboka er i A4-størrelse, på 57 sider, og har spiralrygg og stive, solide ark. I tillegg følger det med et veiledningshefte. I forordet skriver utgiverne at målet er å samle det viktigste av informasjon og temaer som er aktuelle i kommunikasjon mellom mennesker. Ganske ambisiøst å skulle klare på under 60 sider. Men mye av både bildematerieell og tekst forteller at denne boka er spesielt tilpasset livet på for eksempel et sykehjem, og i den situasjonen er vel visse temaer hyppigere enn andre. Afasirammede på sykehjem er en gruppe som trenger oppmerksomhet, og det er prisverdig at forfatterne har tatt initiativ til å lage et slik kommunikasjonsmaterieell.

Av bildematerieellet er det for eksempel bilde av 49 ulike matvarer, blant annet 6 typer brød, og et bilde av matvarer man kan være allergisk mot. Allergi er kanskje ikke et tema man stadig vender tilbake til i samtaler, samtidig er det informasjon det er viktig å få fram. Så må man jo være oppmerksom på at den afasirammede ikke nødvendigvis vil ta hensyn til overskriften *allergier*, men heller bruker et bilde av nøtter for å fortelle at han faktisk har lyst på nøtter. Formatet og utvalget av bilder gjør at dette kanskje ikke er boka å ta med seg rundt, selv om veilederen forklarer hvordan man kan bruke boka på handleturer i butikken.

Resten av boken er inn delt etter følgende overskrifter: stell og hygiene, fritid og interesser, hjelp og hjelpemidler, samt sider med alfabet og tall, dager, måneder, årstider, høytider, merkedager, Norges- og europak-

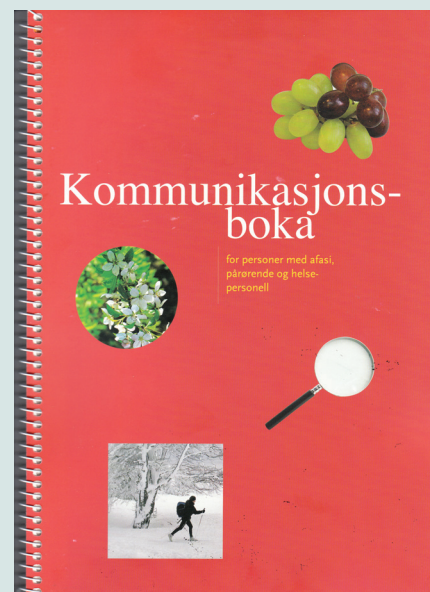
art, bilder av kroppen og hjernen, klokke og følelser. Tegningen for å kommunisere følelser ligner et trafikklys, rød rundning med surt fjes illustrerer dårlig humor, gul og grønn hhv "middels" og godt humor. Mange vil ha like lett for å vise mer nyanserte følelser på andre måter, men for noen er det sikkert effektivt. For hvert bilde er det avsatt blanke linjer, der man selv kan skrive inn tekst, for å gjøre bildene mer relevant for brukeren.

Bakerst er det kort man kan klippe ut, et tekstkort om afasi og kort med ja, nei og vet ikke (som er helt like tegningene for følelser som jeg nevnte over, noe som kanskje kan være forvirrende for noen).

Boka har en tiltalende formgivning, og bildene er oppdaterte, noe som er et stort pluss. Det er ikke mulig å bytte ut bilder som ikke er aktuelle for brukeren, eller å sette inn nye (for noen vil det nok være fristende å lime inn et bilde av sin egen bil over den svarte mercedesen som er trykt i boka). Derfor vil man måtte bruke andre hjelpemidler for å snakke om for eksempel aktuelle saker. Men det er avsatt rikelig med plass til å lime inn bilder av viktige personer i brukers liv, samt til å skrive om disse personene, og to hele sider til å beskrive brukeren selv. Veilederen inneholder et kartleggingsskjema som kan brukes til å skaffe slik informasjon.

Ellers vil det vel være mulig å skrive dette rett inn i boka også.

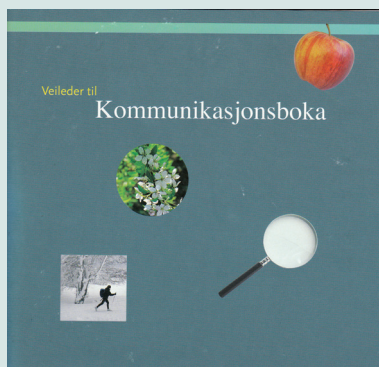
Veilederen som følger med er på 31 små sider, og inneholder mye informasjon om afasi, som burde være overkommelig å lese for eksempel for en travelt sykepleier. Det står til og med om ulike



tester og kartleggingsmaterieell, og hvor det kan skaffes, og om afasirammedes rettigheter til logopedhjelp. I en institusjonssetting vil det kanskje ofte være naturlig at det er pleiere eller pårørende som tar initiativ til samtale, eller til å ta fram denne boka for å nøste fram hva den afasirammede prøver å formidle, og det er det veilederen i stor grad beskriver gjennom praktiske tips.

Det er tydelig at det ligger et skikkelig og grundig arbeid bak denne tiltalende boka. Som alt annet materieell vil den ikke passe for alle med afasi, og den kunne tjent på å være mer fleksibel. Men den vil helt sikkert nyttig for mange. Logopeder som jobber med afasi bør ha et eksemplar, informere om den på sykehjem og i andre relevante settinger. Vi bør tenke gjennom og prøve ut om den kan være til hjelp for noen av våre brukere, og videre hvordan vi kan tilpasse den til å bli enda bedre for den enkelte.

Ingvild Røste,
logoped MNLL



Ingvar Lundberg og Katarina Herrlin

God leseutvikling

Kartlegging og øvelser

80 sider. Cappelen Akademiske Forlag

ISBN: 978-82-02-27415-3

Leseforsker Ingvar Lundberg har sammen med høyskolelektor Katarina Herrlin skrevet ei kortfattet og nyttig bok om kartlegging og metodikk i leseutvikling. Boka har lærere som målgruppe, men er skrevet på en lettfattelig måte, slik at foreldre og elever kan forstå og følge utviklingstrinnene som beskrives i leseutviklinga. Originalutgaven av boka er svensk og kom ut i 2003 med tittelen *God lesutveckling. Kartlegging och övingar*.

Med K-06 har begrepet Tilpasset opplæring blitt framhevet og utdypet gjennom krav om at lærere skal ha blikk for den enkelte og sikre at alle elever får maksimalt utbytte av opplæringa. Denne boka gir lærere et redskap for detaljert informasjon om hvor den enkelte elev befinner seg i leseutviklinga.

Boka tar utgangspunkt i fem dimensjoner i leseevnen: Fonologisk bevissthet, ordavkodning, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse. Etter ei innledning blir de fem dimensjonene beskrevet teoretisk med et lettfattelig språk. Deretter presenteres de samme dimensjonene med konkrete metodiske forslag. De ulike øvelsene begrunnes på en god måte slik at læreren også får vite hvorfor øvelsene er nyttige. Språklig bevissthet ut over fonologisk bevissthet kunne gjerne fått et avsnitt i boka.

Et eget kartleggingsskjema i to versjoner kan kopieres eller lastes ned fra internett. Det ene skjemaet er beregnet på læreren og det andre på eleven selv og foreldrene. Skjemaene er like, men har litt ulikt ordvalg i beskrivelser av sentrale deltrinn innen de fem dimensjonene. Det hadde vært nok med skjemaet beregnet på eleven – det gir også korte eksempler på delferdighetene. Faguttrykkene får lærerne likevel i teori- og øvingsdelen. Skjemaet "Min egen leseutvikling"

inneholder en del svenske ord som burde ha vært oversatt. Med Blanco vil skjemaet likevel være nyttig til neste utgave av boka. Andre kartleggingsverktøy og tidlig skriveutvikling beskrives kort i siste del av boka.

Boka beskriver og begrunner deltrinn innen ulike dimensjoner i leseutvikling som er svært viktig å presisere over for lærere. For lesesvake er det ekstra viktig å se hvor leseutviklinga har stoppa opp. Punktet "Hemmelig språk" handler om hvordan elevene er i stand til å manipulere og systematisere

lydene i ord på en ny måte. Denne delen kunne gjerne ha vært eksemplifisert mer; jeg tror hemmelig språk er sterkt miljø- og kulturbetinget og dermed et usikkert mål på elevenes fonologiske evner.

Boka vil gi lærere viktig kunnskap og et godt og enkelt redskap for kartlegging og arbeid med elevenes leseutvikling. Logoped vil også ha nytte av boka – både i eget praktisk arbeid og til veiledning av lærere.

*Signbild Skogdal,
logoped MNLL*



Lesernes side

Kommentar til logoped Sidsel Christensen i Logopeden nr 3/08.

På "Lesernes side" spør hun om norsk logopedi er i urent farvann og henspeiler på den økte privatiseringen innen Norsk logopedi.

Vi er noe usikre på om S.C. vil skape debatt eller om det er "irritasjoner" over hva hun mener farer feil av sted.

Vi kan diskutere hva som er et "helseproblem eller et pedagogisk problem" til vi blir blå!
Først og fremst ønsker vel både nåværende og tidligere logopeder at hjelpen bør gis der det er behov for den?!

NAV åpner ikke for alle typer vansker. Folketrygden yter kun stønad dersom medl. fyller vilkårene til § 5-10. Bl.a Norsk Logopedlag i samarbeid med NAV utarbeidet/korrigert forskriftene til § 5-10 i Folketrygdloven og vi er vel enige i at denne presiseringen er til det bedre.

"Før i tiden" kunne man få en time hos logopeden på PPT, hos skolelogopeden eller hva vi hadde som tittel, men samfunnet har endret seg. I dag er det vanskelig å få til en avtale for f.eks bekymrede foreldre. PPT er i dag

ikke behandlende instans, mange kommuner har ikke og vil heller ikke få behandlende logoped(småkommuner). Det er ikke "ulovelig" å organisere privat logopedtjeneste. Det er heller ikke "forbudt" for kommunen å kjøpe tjenester til sine barn/unge og voksne. Begge tjenester dekkes da av det offentlige.

S.C nevner "skyhøye takster" og "butikk i butikk".

Det er Norsk logopedlag som har forhandlet med Rikstrygdeverket om takstene gjennom flere år.

Vi er enige med S.C at det "å drive butikk i butikk" er verken etisk eller lovlig (jfr. NAV forskrifter). Man skal ikke sitte i en kommunal logopedstilling og samtidig henvise til sin egen private praksis! Det er som alt annet – "å holde tunga rett i munnen" om det så er rørleggeren eller logopeden.

Og vi skal ikke ha dårlig samvittighet hvis vi utfører en god og samvittighetsfull logopedjobb.

*Logoped Berit Solgaard
Logoped Ole Petter Andersen*

LEDERE I REGIONSLAG

For at lederne skal ha oppdaterte e-postlister, oppfordres medlemmene til å sende mail til regionlagslederen sin.

Knut-Einar Stenvik	Bu-Te-Ve	92285808	kstenvik@logopedene.no
Brit Hauglund	Akershus	40882802	brit.hauglund@online.no
Gitte N. Gjersdal	Oslo	99734798	gittegj@yahoo.no
Björg Tuulluan Sve	Møre Roms		bjorgsve@online.no
Gro Nordbø	Agder	37275837	grosnord@online.no
Arnt Ivar Møller	Hedm.Oppl.	92268878	iv-moell@online.no
Ruth Hegge	Nordland	90095613	ruth.hegge@nordlandssykehuset.no
Tove Amundsen	Troms Fin.	78461591	tove.amundsen@komsa.no
Tuva Fjordholm	Østfold	69397813	tuva@fjordholm@hotmail.com
Helge Andersen	Rogaland	91153187	helgea@jkn.no
Trine Lise Dahl	Trøndelag	99542063	tl.dahl@online.no
Ann-Helene Vatnelid	Hord. SognFj		vaa1975@yahoo.no

Lidcombe-programmet – bedre enn sitt rykte? Hilda Sønsterud, logoped MNLL

Jeg har lest Månssons artikkel «Stammen hos småbarn - Prædikative faktorer» med stor interesse (Norsk tidsskrift for logopedi, 3/08). Der viser han til sin egen omfattende multifaktorielle lengdesnittundersøkelse (BU=Bornholmundersøkelsen). I undersøkelsen sammenlikner han sin forskning med andre relevante studier. Resultatene i studiene viser stort sammenfall. I artikkelen bidrar han med å tydeliggjøre de viktige faktorene som kan påvirke stammingens utvikling og eventuelt dens opphør. Faktorene er presentert i en ryddig og oversiktlig struktur. Jeg er glad for at han deler sin forskning og sine faglige refleksjoner med oss. Jeg vil i det følgende imidlertid berøre et moment som gjelder Lidcombe-programmet og forholdet mellom behandlingseffekt og naturlig remisjon.

Lidcombe-programmet og behandlingseffekt

I sin artikkel berører Hans Månsson temaene spontan remisjon, behandlingseffekt og prognostikk. Han viser til sin studie der "BU udviser en særlig stor remission – svarende til ca. 94% af alle tilfælde, hvor ganske få modtog behandling." (Månsson, 2008:15). Månsson trekker også fram Onslow og Lidcombe-programmet som eksempel vedrørende antall barn som kan oppleve effekt (spontan remisjon?) med (eller uten?) behandling. Han skriver følgende: «Onslow et al har således vist, at de børn, der blev behandlet ud fra Lidcombe-programmet, havde reduceret deres stammen med 77 % efter 9 måneders behandling. Sammenholdt med at den naturlige remission skønnes at være på 75-85%, måske endda høyere, synes effekten af Lidcombe ikke at være overbevisende, ligesom det er meget vanskelig at vide, hvilke dele af Lidcombe-programmet, der udøver en effekt» (Månsson, 2008:15).

Spørsmålet om Lidcombe-programmet har effekt kontra spontan remisjon er høyst relevant, men jeg mener man her bør være mer nyansert når man gjør en slik sammenlikning. Sammenlikningen forutsetter at det er et representativt utvalg av barn som begynner å stamme, og som faktisk oppsøker behandling. Det er høyst usikkert. Det er ikke usannsynlig at de foreldre som erfarer at deres barn stammer og som oppsøker stammelogo-pedisk behandling, kan være de barn som har lavest

naturlig helbredelsesrate. (Ytterligere forskning behøves.) Et annet spørsmål en kan stille seg, er om remisjonen kan defineres som "spontan" da vi ikke har kontroll over de påvirkninger et barn til daglig utsettes for.



Lidcombe-programmet - fra et dokumentbasert- til et evidensbasert program?

I Jones et als studie "Randomised controlled trial of the Lidcombe programme of early stuttering intervention" (2005), som Månsson også refererer til, vises effekt ved intervensjon opp mot en kontrollgruppe. Studien benytter kontrollgruppe nettopp for å unngå usikkerhet omkring naturlig helbredelsesrate: «After nine months, the reduction in stuttering in the Lidcombe programme group was significantly and clinically greater than natural recovery» (2005:3). Bothe et al skriver i deres review artikkel: "Children in the Lidcombe Program group reduced from 6.4% SS (SS=Syllables Stuttered) to 1.5% SS, as compared with a reduction from 6.8%SS to 3.9%SS in the control group" (2006:331). Denne forskjellen er statistisk signifikant ($p=0,003$). Bothe et al impliserer videre: "These results serve not only to support the positive results of the Lidcombe Program but also to provide more strong support for the general conclusion that response contingencies are an effective and efficient treatment for preschoolers' stuttering. [...] no other treatment approaches have been shown to be as effective with young children and, indeed, many other treatment approaches have been shown in well-designed research to be ineffective" (2006:334). Harrison et al (2007) beskriver resultatene i Jones et als studie slik: «The effect size found in this RCT (randomized, controlled trial) was large, being twice the so-called minimum worthwhile difference, which is the smallest difference between two groups that would be clinically important" (2007:71).

Fra Lidcombe-miljøet og Telehealth-studien (2008) rapporteres det om tilsvarende positive funn ved behan-

dling. En uavhengig forskergruppe i Tyskland har publisert en studie om Lidcombe-programmet, der det også vises effekt opp mot en kontrollgruppe (Lattermann et al, 2008). Resultatene fra Tyskland sammenfaller altså med Jones et als studie fra 2005.

Kan våre holdninger hindre at effektiv behandling gis?

Jeg støtter Månsson i at man ofte kan overestimere effekt av en behandling nettopp fordi flertallet av små barn kan oppleve ”spontan” opphør av stamming. Mitt spørsmål er, om vi velger å forholde oss innenfor et evidensbasert perspektiv, burde ta til etterretning noen av de funn som til nå er fremkommet. Jones et als studie er blitt seriøst vurdert av forskere og klinikere fra de fleste verdensdeler, og om man tar utgangspunkt i studiens design (RCT), pålitelighet og høye evidensnivå, burde studien tas til følge også her i Norge/Skandinavia. (Det er svakheter også i presenterte studier, men det er vanskelig å unngå svakheter helt.)

Hvordan vi behandler og følger opp mennesker som stammer, kan være påvirket av mange faktorer. Vår behandling kan være preget av forskjellige kultur- og miljøbetingelser, men også av hva slags verdi- og grunnsyn vi har. Det er sjelden at en enkeltstående behandling skiller seg klart ut som den ”beste metode», og en tilnærming bør ikke utelates om man velger å supplere med flere tilnærminger. Det er hensiktsmessig å ta i bruk ulike redskap som synes å ha god effekt og som også har støtte i empiriske studier hentet fra anerkjente, vitenskapelige journaler (Jørgensen et al, 2008). Hver klient (hvert barn) bør få individrettet oppfølging basert på behandlingselementer hentet fra en velutrustet stammel- og opedisk verktøykasse (Sønsterud & Reitz, 2008). Jeg er av den oppfatning at også Lidcombe-programmet bør utgjøre et slikt redskap. Jeg er glad for at Oslo Logopedlag nå arrangerer sertifiseringskurs for norske logopeder i Lidcombe-programmet, nettopp for å utvide vår verktøykasse ytterligere.

Lidcombe-programmet er et atferdsrettet behandling-alternativ for førskolebarn som stammer. Det er i utgangspunktet ment å være rettet mot førskolebarn opp til 6 år. Det er foreldrene som utfører «behandlingen» i barnets daglige omgivelser, og logopedens oppgave er å veilede og trene foreldrene i de ulike «behandlingsteknik-

kene» (Hansen & Herland, 2003). Programmet er delt opp i to stadier, der målet i stadium 1 er å etablere stam-mefri tale (definert som tale med mindre enn 1% SS), for deretter å opprettholde den «stammefrie» talen over tid, som da utgjør stadium 2. Verbale tilbakemeldinger fra foreldre utgjør en grunnleggende del av programmet. Slik sett fordrer programmet involverte og motiverte foreldre.

Selv om mange logopeder muligens er forankret innenfor en mer humanistisk, eksistensielt orientert tilnærming, bør grunnsynet innenfor stammel og opedien kunne utvides med en mer atferdsmodifiserende tilnærming. Disse to fundamentalt forskjellige metodiske og grunnsynsmessige tilnærminger kan og bør forenes. Vi som arbeider innenfor området taleflytvansker ser ut til å trenge begge deler. (Jørgensen et al, 2008) Forskning viser at operante teknikker kan være effektivt for kontroll av tale og taleflyt, spesielt i de tilfeller der stammingen ikke allerede har utviklet seg til å bli mer kompleks og sammensatt. Etter min mening vil derfor nettopp operante tilnærminger kunne være et effektivt rammeverk nettopp for de små.

Lidcombe-programmet – i tråd med Månssons prioritering av stammingsens tre grunnparametre

Jeg vil framheve Månssons prioriteringsrekkefølge som meget relevant. Det gjelder prioriteringsrekkefølgen av de tre grunnparametre: Primær stamming (A), barnets kognitive og emosjonelle reaksjon (B), og kognitive og emosjonelle reaksjoner i barnets omgivelser (C). Månsson understreker stammingsens individuelle faktor som meget varierende. Han viser likevel til sin egen og andres forskning ved å framholde følgende: ”...betydningen af de tre faktorer, når der tegnes med meget bred pensel, kunne prioriteres som følger: A: Stor betydning, B: Nogen betydning, C: Mindre betydning” (Månsson, 2008:14). Denne prioriteringsrekkefølgen støtter også undertegnede seg til.

I Lidcombe-programmet fokuseres det på stammingsens kjerneatferd og stammingen defineres som en talemotorisk vanske (Hansen & Herland 2003). Det legges stor vekt på individualiseringer i Lidcombe-programmet nettopp for å unngå negative følelsesmessige reaksjoner hos barnet. På dette grunnlag mener jeg at Lidcombe-programmet på mange måter kan samsvare med Mån-

sons (med flere) prioriteringsrekkefølge av de tre grunnparametre.

Lidcombe-programmet og hjernens utnytting av den plastiske evne

Hjernen har betydelig potensial for plastiske forandringer, mest sannsynlig gjennom hele livet, men dette er likevel mest uttalt i løpet av de første leveårene (Henriksen et al, 2007). Kanskje kan vi utnytte hjernens plastisitet ved å igangsette direkte intervensjon i tidlige fase? Ifølge Alm (2004) blir det laterale systemet mer dominerende når talen kontrolleres mer bevisst. Aktivisering av den laterale banen kan da være til hjelp for å bedre symptomer som skyldes svikt i basalgangliene og den mediale banen (Alm 2004). Alm skriver følgende i Lidcombe News (2005): "The procedures used in the Lidcombe program (LP) seem to be quite effective in reducing stuttering in a large number of stuttering children. When viewing stuttering from a neuroscience perspective it may be interesting to consider how the effects of the LP are achieved in the brain" (2005:4). Hvis så er tilfelle - kan Lidcombe-programmet bidra til å fremkalle varige endringer i hjernen - også over tid? Flere langtidseffektstudier behøves. De kan forhåpentligvis gi oss svar.

Avslutning

Det er på høy tid at det settes større fokus på stammebehandling i relasjon til barn også her i Norge. Dersom det finnes en behandlingstilnærming som har en dokumentert effekt, er mitt ønske at vi kan la de små bli vurdert til en slik behandling. Jeg tror vi bør åpne opp for flere behandlingstilnærminger; spesielt i de tilfeller hvor barnets stamming synes å være av en vedvarende karakter. Månsson nevner at han vil gi oss «et signalement af» hvordan vi kan håndtere barns stamming "på et evidensbasert grundlag" i sin neste artikkel. Jeg ser med forventning fram til denne artikkelen!

Jeg vil avslutte med følgende utsagn: *Stammelogopeden* må basere sine tiltak på kjent teori, forskning, viten og erfaring. Et vesentlig element ved *stammelogopedisk* praksis blir allikevel til der og da, i møtet mellom to personer – logopeden og *personen som stammer*. Vi kan nok minske gapet mellom forskning og praksis. Men vi kan ikke lukke det. (Haaland-Johansen, 2007:9).

Innenfor denne forståelsesrammen ønsker jeg at mitt innlegg skal tolkes og forstås.

Referanser:

- Alm, P. (2004): Stuttering and the basal ganglia circuits: a critical review of possible relations. *Journal of Communication Disorders* 37:325-369.
- Alm, P. (2005) The Lidcombe Program from a neuroscience perspective – some thoughts... *Lidcombe News*, September 23/2005:4-6
- Bothe, A.K., Davidow, J.H., Bramlett, R.E. & R.J. Ingham (2006) Stuttering Treatment Research 1970-2005: I. Systematic Review Incorporating Trial Quality Assessment of Behavioral, Cognitive, and Related Approaches, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15/2006:321-341
- Christmann, H. (2007) Evidensbasert stammebehandling. *Norsk Tidsskrift for logopedi* 1/2007:5-11
- Hansen, E.J. & M. Herland (2003) Lidcombe-Programmet – foreldres erfaringer med direkte stammebehandling av førskolebarn. Hovedoppgave. Institutt for spesialpedagogikk, UiO
- Harrison, E., Onslow M. & I. Rousseau (2007) Lidcombe Program 2007: Clinical Tales and Clinical Trials, Conture E.G. & R.F. Curlee: Stuttering and Related Disorders of Fluency, Thieme
- Henriksen, K., Solheim, E., Sønsterud, H., Jablonski G. & E. Dietrichs (2007) Kan stamming kureres gjennom induksjon av plastiske forandringer i hjernen? *Norsk Tidsskrift for logopedi* 3/2007:24-27
- Haaland-Johansen, L. (2007) Evidensbasert praksis – av interesse for norsk logopedi? *Norsk Tidsskrift for logopedi* 2/2007:5-9
- Jones, M. Onslow, M., Packman, A., Williams, S., Ormond, T., Schwarz, I. & V.Gebski (2005) Randomised controlled trial of the Lidcombe programme of early stuttering intervention. *BMJ Online* 11 August 2005:1-5
- Jørgensen, M, Sønsterud, H. & L.Reitz (2008) The Freedoms bridge Å bygge bro mellom McGuire-programmet og den logopediske stammebehandling. Nordisk konferanse for stamming og løpsk tale, Nyborg, Danmark 21.-23. Mai 2008
- Lattermann, C., Euler, H.A., & K. Neumann (2008) A randomized control trial to investigate the impact of the Lidcombe Program on early stuttering in German-speaking preschoolers. *Journal of Fluency Disorders*, 33/2008:52-65
- Lewis C., Packman, A., Onslow, M., Simpson, J.M. & M. Jones (2008) A Phase II Trial of Telehealth Delivery of the Lidcombe Program of Early Stuttering Intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17/2008:139-149
- Månsson, H. (2008) Stammen hos småbørn – Prædikative faktorer. *Norsk Tidsskrift for logopedi*, 2/2008:13-19
- Sønsterud H. & L. Reitz (2008) Brobygging mellom flytskapende-, stammemodifiserende og akseptrettede tilnærminger i logopedisk stammebehandling. Kortforedrag, NLLs landsmøte i Trondheim, 19.-22 juni 2008

NORSK LOGOPEDLAGS VINTERKURS

Institutt for spesialpedagogikk - Helga Engs Hus Blindern

Oslo 12. – 14. mars 2009

TORSDAG 12. MARS 2009

- kl 1015-1045 *Registrering*
kl 1045-1100 *Åpning*
kl 1100-1230 Professor *Gina Conti-Ramsden*,
University of Manchester
Professor *Kevin Durkin*, University of Strathclyde
The nature of specific language impairment (SLI)
and its educational implications
kl 1230-1330 Lunsj
kl 1330-1500 Professor *Gina Conti-Ramsden*,
University of Manchester
Professor *Kevin Durkin*, University of Strathclyde
Social development in adolescents with SLI
kl 1500-1530 Kaffe
kl 1530-1700 1.amanuensis *Liv Gjems*, Høgskolen i Vestfold
Barns læring gjennom narrativ praksis og samtaler
i barnehagen

FREDAG 13. MARS 2009

- kl 0900-1030 Professor *Tim Brennen*, Universitetet i Oslo
Jeg kommer aldri til å glemme «bva-bun-nå-bet-igjen»:
En kognitiv tilnærming til navnebukommelse
kl 1030-1100 Kaffe
kl 1100-1230 Dosent *Yvonne van Zaalén-op 't Hof*,
Fontys University of Applied Sciences
Putting cluttering on the map
kl 1230-1330 Lunsj
kl 1330-1500 **PARALLELLE SESJONER**
• Dosent *Yvonne van Zaalén-op 't Hof*,
Fontys University of Applied Sciences
Workshop: *Cluttering assessment, differential diagnostics*
between cluttering, stuttering and learning disabilities
• Professor *David Howard*, Newcastle University
Cognitive neuropsychology and aphasia therapy:
Where have we come from and where are we going?
kl 1500-1530 Kaffe
kl 1530-1700 *Yvonne van Zaalén* og *David Howard* fortsetter

LØRDAG 14. MARS 2009

- kl 1000-1130 Professor *Torlaug Løkensgard Hoel*, Universitetet
i Trondheim
Skrivekompetanse – skriveprosesser og sammenheng
mellom lesing og skriving
kl 1130-1200 Kaffe
kl 1200-1315 Professor *Torlaug Løkensgard Hoel* fortsetter

Spørsmål vedrørende kurset kan rettes til:

Anne-Lise Rygvold, Institutt for spesialpedagogikk, UiO
Postboks 1140 Blindern, 0317 Oslo
Tlf: 22 85 80 78, E-post: a.l.rygvold@isp.uio.no

Monica Koumanidi Knoph, Bredtvet kompetansesenter
Postboks 13 Kalbakken, 0901 Oslo
Tlf: 22 90 28 17, E-post: monica.knoph@statped.no

Kristine Gilleberg, Skedsmo kommune, PPA
Postboks 313, 2001 Lillestrøm
Tlf: 66 93 83 67 E-post: kristine.gilleberg@komsa.no

Priser:

Hele kurset kr 2.000,- ved påmelding **før** 15. januar 2009
kr 2.500,- ved påmelding **etter** 15. januar 2009

Dagpakker kr 1000,- for hver av dagene tors. 12. mars
og fre. 13. mars og kr 750,- for lør. 14. mars 2009

Påmelding:

NLLs nettsider www.norsk-logopedlag.no fra 5. desember 2008.

Det skal ikke betales noe ved påmelding. Deltakere mottar faktura i følge de valgene som er gjort ved påmelding på nettet. Påmelding er bindende.

Rabatter:

Studenter på masterstudiet i logopedi får 50 % rabatt på kursavgift.

Avbestilling

Før 27. feb. 2009 belastes avbestilling med kr 200,- Ved avbestilling senere enn **27. feb. 2009** eller uteblivelse, blir kursavgift ikke refundert.

NB!

Forelesernes lysark legges ut til nedlasting på nettsidene i forkant av kurset, og vil ikke bli distribuert på kurset. En liste over forelesernes publikasjoner vil også bli lagt på nettsiden.

Det tas forbehold om endringer i kursprogrammet

Omtale av foreleserne:



Gina Conti-Ramsden is a speech and language therapist with particular interest in specific language impairment (SLI). She is Professor of Child Language and Learning at the University of Manchester, UK. Gina has published extensively in the area and her interests cover a variety of issues regarding the development of individuals with SLI, from infancy to adolescence and young adulthood. Gina is the Director of the well-known longitudinal study of SLI which has been running in England for the past ten years, following children from age 7 to 17 years. She is a fellow of the Royal College of Speech and Language Therapists and of the British Psychological Society.



Kevin Durkin is a developmental psychologist with an interest in social development and developmental disorders, in particular specific language impairment (SLI). He is Professor of Psychology at the University of Strathclyde, UK. His work on child and adolescent development is broad and extensive and includes work on language and communicative development, media use by young people, development of stereotypes, and problem behaviour in adolescence. He is the author of the classical book "Developmental Social Psychology" which has been reprinted 13 times and translated into a variety of languages. He is also the editor of the journal *First Language*.



Liv Gjems er førskolelærer, cand.paed. og dr. polit. Hun arbeider som førsteamanuensis ved Høgskolen i Vestfold, og leder for tiden et treårig prosjekt om barns læring om språk og gjennom språk finansiert av Norges forskningsråd. Hennes forskning er gjennomført i barnehager, og oppmerksomheten er hovedsakelig rettet mot barn i alderen 3 – 5 år. Liv Gjems disputerte i 2006 med avhandlingen: *Hva lærer barn når de forteller?* En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis. I bøker og artikler har hun presentert førskolelæreres betydningsfulle virksomhet som veiledende deltakere i barns læreprosesser, med fokus på hverdagssamtaler i barnehagen.



Tim Brennen er kognitiv psykolog med særlig interesse for hukommelse. Han er utdannet i England hvor han tok sin ph.d. Han har arbeidet på universiteter i Frankrike samt på Universitetet i Tromsø før han i 2003 kom til Universitetet i Oslo. Hans forskningsinteresse er grunnleggende kognitive funksjoner. Han er også opptatt

av hvordan semantisk og leksikalsk hukommelse er organisert, blant annet knyttet til hukommelse for navn og av analfabetisme og kognisjon.



David Howard is a Professor in the Centre for Research in Linguistics and Language Sciences (CRiLLS) at Newcastle University, UK. He has worked as a speech and language therapist for more than thirty years, almost always with people with acquired language disorders. He was lucky enough to be around when cognitive neuropsychology was first developing, and again when functional neuroimaging first became possible. He does research in many fields; mostly aphasia and its therapy, but also normal language processing, children's language disorders, the representation of language in the brain, dysphonia, the dementias ... He's written three books, developed three clinical tests and written a bit more than 100 other papers.



Yvonne van Zaalen-op 't Hof works as a speech language therapist specialised in fluency disorders. Since 1988 she has worked in a centre for fluency therapy in the Netherlands. She is lecturer at Fontys University of Applied Sciences in Eindhoven where she is responsible for fluency disorders, evidence based practise and graduation. In the Fontys Speech, Language and Hearing research centre Yvonne is coordinator of research on fluency and other speech language disorders. Yvonne has published several articles in international and national journals on differential diagnostics on cluttering and stuttering. In combining clinical expertise to scientific research projects Yvonne wrote the Dutch handbook on cluttering and will finish her PhD project on cluttering this year.



Torlaug Løkenstgard Hoel er professor i norsksdidaktikk ved Program for lærerutdanning, NTNU. Forskningsområde har vore klasseromsforskning, norsksdidaktikk, skriftleg og munnleg kommunikasjon, lærerutdanning og med skrivning som spesialfelt. Doktoravhandling 1995: *Elevsamtalar om skrivning*. Responsgrupper i teori og praksis. Ho har publisert fleire bøker og mange artiklar om skrivning, og halde mange skrivekurs. I forelesingane 14. mars 2009 vil ho ta opp tema som skrivekompetanse, skriveprosessar og samanheng mellom lesing og skrivning. Deltakarane vil bli aktiviserte med eit par praktiske oppgåver.



LingDys

Lingvistisk basert skrivestøtte for dyslektikere

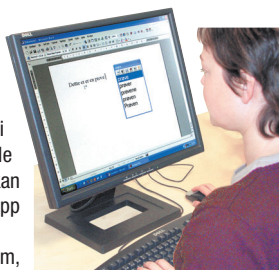
Hva er LingDys?

LingDys er et program for skrivestøtte spesielt utviklet for dyslektikere og andre med behov for mer hjelp enn tradisjonelle stavekontrollprogrammer (f. eks stavekontrollen i Word) kan tilby. LingDys er et hjelpemiddel som setter den lese- og skrivesvake i stand til å utnytte de fordelene en datamaskin kan gi ham eller henne.

Hvordan fungerer LingDys?

Programmet kjøres sammen med MS Word eller andre Office-program. Mens du skriver inn teksten, kan du velge å la LingDys komme med ordforslag (prediksjon) i et eget vindu. Alternativt kan du se forslagene via de vanlige menyene som følger med Microsoft Word. Du kan dessuten få høytlest det du har skrevet, og slå opp enkeltord for å se hva de betyr.

LingDys finner flere feil enn vanlige stavekontrollprogram, kan talemålstilpasses og benyttes sammen med en talesyntese. I tillegg kan du få direkte oppslag i ordbok og få ordprediksjon. LingDys inkluderer nå støtte for OpenOffice.org og StarOffice Writer. LingDys finnes for bokmål og nynorsk.



LingRight

Engelsk skrivestøtte for nordmenn

Hva er LingRight?

LingRight setter brukeren i stand til å utnytte fordelene som en datamaskin kan gi i skriveprosessen. Programmet kan tilpasses den enkelte brukeren gjennom individuelle innstillinger. Tradisjonelle engelske stavekontroller er beregnet på mennesker med engelsk som morsmål og som ikke har skrivevansker. LingRight klarer derimot å rette typisk "norske" feil i et ord.

Hvordan fungerer LingRight?

Programmet kjøres sammen med Microsoft Word og andre Office-program som Outlook og PowerPoint. Mens du skriver inn teksten, kan du velge å la LingRight komme med ordforslag (prediksjon) i et eget vindu. Når du er ferdig med å skrive et ord, gir LingRight deg resultatet av stavekontrollen i det samme vinduet. Du kan også få lest høyt det du har skrevet, og du kan slå opp enkeltord for å se hva de betyr. Du kan videre skrive inn et norsk ord og få se den engelske betydningen. LingRight er morsmålstilpasset, inneholder en talesyntese og engelsk-norsk blå ordbok fra Kunnskapsforlaget. Programmet inneholder også egen brukerordliste og en innebygd tekstditor.

Du kan søke om LingDys og LingRight via Hjelpemiddelsentralene etter henvisning fra sakkyndig, f.eks en logoped.



Lesehjelp

e-Lector er basert på en ny metode å lese på ved å fjerne forstyrrende elementer for leseren, samt hjelpe til med å fokusere på det som skal leses. e-Lector fremmer lesing av elektroniske tekster. All tekst man har eller finner elektronisk kan leses av e-Lector, for eksempel nettsider, dokumenter og e-post.



Læringsstrategi

Inspiration og Kidspiration er enkle og gode programmer for å lage tankekart, organisasjonskart, ideskisser osv., i det hele tatt; få struktur på tankene. Tilpasset både voksne, ungdom og barn. De er med å utvikle gode læringsstrategier og er utrolig enkle i bruk.



Talesyntese

Med **Voxit Budgie Pro** tekst-til-tale-system kan man få lest opp all tekst som kan vises på en dataskjerm, f.eks. tekst på Internett, i en tekstbehandler, i et regneark eller innskannet tekst. På denne måten kan man lese aviser, fagstoff, bøker fra Internettbibliotek, e-post, dokumenter og annet, i stedet for å måtte slite seg gjennom teksten. Den oppleste teksten kan lagres som en lydfil.

Talesyntesen er nyttig for alle som synes lesing er vanskelig, men kanskje spesielt for elever, studenter og mennesker som daglig må forholde seg til skrevet tekst i studier eller arbeid. Programmet er svært enkelt i bruk, og leveres på seks språk i tillegg til norsk, både bokmål og nynorsk.



Lese- og skrivehjelp

TextPilot er et program med verktøy som skal gjøre det enklere å lese, skrive og forstå tekst. TextPilot er for alle typer brukere, overalt - i alle programmer. TextPilot integreres i brukerens arbeidsflyt for å redusere kognitiv støy og øke forståelsen. TextPilot gir mulighet for stavekontroll, ordprediksjon og opplesing alle steder der lesing og skriving gjennomføres.



Kontakt oss for ytterligere informasjon om programmene, priser og lisenser, eller besøk vår nettbutikk www.mikroshop.no

www.mikrodaisy.no

KURS & KONFERANSER

Tidspunkt	Tema	Sted	Nettadresse
9. des. 2008	Sertifiseringskurs i Digitaltesten	Oslo	www.vox.no - konferanser@vox.no
13. - 14. jan. 2009	Koz me txt Nasjonal konferanse om lesing	Stavanger Forum	http://lesesenteret.uis.no/forside/nyheter/article11737-1037.html
16. - 17. jan. 2009	Stamming	Utstein Kloster Hotell	helgea@jkn.no
12. - 13. feb. 2009	Jubileumskonferanse – Mulighet for mestring - Kompetanseheving om utredning, behandling og tiltak for barn, unge og voksne med AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi	Oslo	http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=51547&epslanguage=NO
5. - 6. mars 2009	Løsningsfokuseret metode i en sundhedsfaglig og pædagogisk kontekst - Logopædisk utredning og intervention	København, Danmark	http://www.charlotteaagaard.dk/
5. - 7. mars 2009	37th Annual Congress of the Nordic Educational Research Association	Trondheim	http://www.neraconf2009.com/
9. mars 2009 - uke 11 12. mai 2009	Oral and verbal apraxia in children; assessment, diagnostics, 7,5 hp.	Linköping, Sverige	http://www.liu.se/utbildning/kurs/8FA046
12. - 13. mars 2009	The First International Conference on Culture, Ethnicity, and Brain	Washington DC, USA	http://www.internationalbrain.org/enews/issue4_08/
2. - 4. april 2009	The 10th NNDR (Nordic Network on Disability Research) conference	Nyborg, Denmark.	http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11887
20. - 23. april 2009	Den nasjonale ISAAC konferansen - TIDLIG INNSATS OG INKLUDERING.	Sundvolden	http://www.isaac.no/
24. - 25. april 2009	Dyslexi - Läsförståelse Dyskalkyli - Stress	Stockholm	www.dyslexiforeningen.se
9. - 13. mai 2009	5th World Conferenece of the international Society of Physical Medicine & Rehabilitation	Istanbul, Tyrkia	http://www.isprm2009.org/en/default.asp
14. - 16. mai 2009	2. Nordiske Afasikonferencen 2009	København, Danmark	http://www.aphasia2009.dk/
05. - 08. aug. 2009	6th World Congress on Fluency Disorders	São Paulo, Brazil	http://www.theifa.org/IFA2009/IFA_congress_2009.pdf
1. - 7. aug. 2010	9th World Congress for People Who Stutter	Beijing, Kina	http://www.bj2010isc.cn/index.php arr. ISA og China Stuttering Association

Informasjon om Kurs/konferanser skal innholde **Dato/Tema/Sted/Kontaktpersoner**

B-BLAD

Ettersendes ikke ved varig adresseendring,
men sendes i retur med opplysninger om
den nye adressen.

Retur: NLL v/ Ingvild Røste
Bredtvet kompetansesenter
Bredtvetveien 4, 0950 Oslo

Logopedi fram i lyset



Foto: logoped Jan-Erik Andersen